Depoimentos Sobre o Futuro do Ensino Secundário

PARTE II

1. O Novo Ensino Secundário

António Francisco Cachapuz

Elaborar um breve depoimento sobre um tema cuja complexidade é precisamente uma das razões justificativas da sua abordagem pelo Conselho Nacional de Educação, iniciativa que se saúda, tem reconhecíveis constrangimentos ao nível da economia do discurso. Porventura a maior vantagem dessa limitação é de obrigar a um exercício discursivo em que a parcimónia dê a mão à clareza dos argumentos. Tem pois sentido esclarecer desde logo qual o sentido e a substância da reflexão que aqui se apresenta.

No que respeita ao sentido desta reflexão, trata-se de um exercício essencialmente prospectivo sobre o ensino secundário. Nem teria aliás grande interesse debruçar-me aqui sobre o presente, uma vez que (com outros autores) já desenvolvidamente o fiz num estudo recente da responsabilidade do Ministério da Educação. Quanto à substância desta reflexão, apresentam-se, num primeiro tempo, pressupostos que em última análise a legitimam; em seguida, abordam-se princípios estruturantes do Novo Ensino Secundário (NES) tendo em vista ajudar a restituir-lhe a identidade que já foi sua; tais princípios não têm a pretensão de serem únicos mas sim de marcar a diferença no quadro de uma lógica prospectiva. Num momento final, apontam-se condições de mudança.

1. No plano dos pressupostos de partida:

(i) **A escolarização das jovens e dos jovens Portugueses dos 16 aos 19 anos (nível de estudos secundários) será a norma nos primeiros anos do próximo milénio. Essa será a "nova escola primária".** Esta é uma evolução imparável das sociedades modernas, cuja lógica deve procurar-se na conjunção de imperativos de democraticidade dessas sociedades, papel da tecno-ciência na criação de dinâmicas de transformação das sociedades contemporâneas em sociedades do conhecimento e ainda a convicção de que maior escolarização é congruente com maior empregabilidade (ainda que sob formas diversas ao longo da vida) e ascensão social.

(ii) **O sistema educativo que temos e, em particular a Escola tradicional que temos, não serve a sociedade da informação onde nos iniciamos; muito menos a sociedade do conhecimento que virá a seguir.** A tensão é de ordem cultural antes de o ser de ordem organizativa. Desde logo, entre modos tradicionais de conceptualizar e abordar problemáticas educativas no quadro de novas matrizes tecno-culturais deste final de século já marcado pela sociedade da informação. Na visão lúcida de Postman e Weingartner, "desde sempre que os sistemas educativos se preocupam quase exclusivamente em reproduzir saberes, atitudes e percepções; em boa parte isto acontece devido a acreditarmos que os velhos modos de pensar são necessários para a sobrevivência do grupo; e isto é muitas vezes verdade quando o grupo está inserido num meio no qual as mudanças ocorrem muito, muito devagar". O que não será mais o caso, já que as sociedades do futuro serão marcadas pela rapidez da mudança. E é também por esta razão que o tempo das grandes reformas educativas acabou.

Deste conjunto de argumentos podem retirar-se duas importantes consequências. A primeira, é que o diálogo, sempre recorrente, entre a quantidade e a qualidade das ofertas educativas tem de ser visto à luz de novos ângulos de visão, em particular, ser equacionado, como agora sucede, na ausência de referentes estáveis. A segunda, é que dispositivos estratégicos de que dispomos, em particular a Escola, têm de ser explorados de outra maneira sob pena de deixarem de serem instrumentos de mudança e de partilha. Em síntese, não só não se trata de lidar com mais do menos mas é também necessário lidar com o novo de outra maneira. Não sendo o futuro simétrico do passado (em boa verdade é a única certeza que dele temos), uma resposta plausível passa por reinventar uma outra relação com o conhecimento. Uma relação que nos permita estar à vontade com a incerteza, a complexidade e o imprevisível.

2. No plano dos princípios estruturantes

Consideram-se três princípios estruturantes que valem como um todo embora incidam sobre problemáticas progressivamente diferenciadas. O primeiro tem a ver com políticas educativas; o segundo com a organização do sistema propriamente dito; o terceiro diz respeito a dispositivos de mudança.

Articular educação com desenvolvimento; o que significa não equacionar educação como mera formação de recursos humanos.

É neste preciso contexto que tem todo o sentido que a UNESCO considera como os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Na primeira linha dessa melhoria, está a valorização do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e ainda de competências que lhes permitam aprender a sobreviver na sociedade do conhecimento (que será a sua), em particular como aceder e avaliar a informação e como transformá-la em conhecimento (aprender a aprender).

Ao contrário do que actualmente sucede, neste quadro educativo não tem cabimento a aquisição de repertórios de conhecimentos cuja lógica e estrutura avulsa é dificilmente inteligível. Significa também um posicionamento epistemológico pós-positivista que não discrimine (como agora sucede) mas harmonize, as vertentes tecnocientífica, humanística e artística na formação dos alunos, já que elas representam facetas de um todo que se quer uno. A massificação do ensino secundário, terá de ser contagiada por uma melhoria na qualidade das ofertas educativas; sem que o que nada teremos aprendido com erros recentes em que a quantidade tem sido sacrificada à qualidade.

Educar para a diferença privilegiando o pluralismo e a diversidade dos percursos de formação, combatendo o insucesso e a exclusão.

Educar para a diferença, significa valorizar o que cada aluno tem de intrinsecamente diferente e orientar tais diferenças tendo em vista o seu desenvolvimento nos planos pessoal social, académico e profissional. O que implica um conceito de democraticidade bem mais elaborado, incluindo não só o acesso à escola, mas também o sucesso escolar e a não exclusão.

São essencialmente de dois tipos as estratégias a explorar. A primeira, mais tradicional, e a que o actual sistema educativo já recorreu, tem a ver com uma cultura internalista da diversidade. É nomeadamente o caso da configuração actual dos cursos do ensino secundário em cursos de carácter geral, cursos tecnológicos e das escolas profissionais, e integrando diferentes componentes em peso variável, a saber, componente de formação geral, formação específica e de formação técnica. É um figurino que se defende em

abstracto, isto é ao nível da filosofia pluralista dos percursos de formação de que está impregnada e, em concreto, nalguns aspectos pontuais, nomeadamente o ter trazido as escolas profissionais da periferia para o centro do sistema educativo.

No entanto, exceptuando o caso das escolas profissionais, uma experiência que interessa aprofundar e melhorar, a "mensagem não passou". No essencial, os alunos continuam a ter como quase exclusivo horizonte de estudos o ensino superior (para alguns qualquer superior), a procura social dos cursos tecnológicos é reduzida e frequentemente enviesada pelas ofertas de formação das escolas, abundam as dificuldades nas transferências horizontais entre os diferentes tipos de cursos e, nalgumas áreas (p. ex. educação tecnológica e educação artística) são patentes as limitações das ofertas de formação. A segunda estratégia tem a ver com a Escola do futuro. Passa pela criação e desenvolvimento de mecanismos de alternância e parternariado entre a escola e o mundo do trabalho, o mundo da ciência, das artes e cultura ainda entre a escola e a comunidade. É a este nível que a questão acima referida da Escola tem de reinventar novos modelos de relacionamento com o conhecimento se reveste da maior acuidade. E é natural que assim seja, já que a profundidade da mudança que aqui se trata passa pela Escola ter reformular o seu próprio projecto da organização e gestão estratégica dos saberes. Na verdade, é hoje claro a desvalorização da Escola como fonte privilegiada de acesso ao conhecimento. O Novo Ensino Secundário envolverá a formalização de diferentes partenariados do tipo acima referido e em que os percursos de formação exteriores à escola possam ser contractualizados através de unidades de crédito (a exemplo de experiências piloto noutros países europeus). O que significa que uma das questões que a Escola do futuro vai ter de lidar, é se e como legitimar academicamente saberes não formais (mas socialmente úteis) que os jovens adquirirão cada vez mais fora da matriz escolar. Terá também de inventar um novo conceito de organização do tempo escolar (não mais em termos de um somatório de aulas em que se varia de matérias em cada hora), do espaço escolar (que deixará de se restringir aos estritos muros da Escola) e do tempo docente (que terá de se adaptar a ambientes de ensino não presenciais explorando novas tecnologias de comunicação).

Ou ainda rever a natureza, estatuto e funções das estruturas responsáveis por monitorar o sistema, em particular estruturas locais já que a sua responsabilidade não cessará de aumentar.

O actual conflito latente entre as diversas funções sociais do ensino, em particular em preparar para estudos superiores, preparar para o ingresso no mundo do trabalho e o desenvolvimento pessoal de cada um, é em grande parte um conflito importado. É a factura de perspectivas economicistas da educação, falta de visão prospectiva nas políticas educativas, gestão voluntarista de um sistema educativo particularmente complexo e de falsas expectativas criadas aos jovens. Considerar tal conflito latente como inelutável é passar ao lado do essencial. E é precisamente na medida em que as alternativas e alternâncias de formação acima referidas se forem afirmando, que se resolverá uma boa parte desse conflito latente. A participação, ainda que limitada, de um aluno do ensino secundário numa actividade exterior à sua escola, p. ex. entre o estudo e uma actividade profissional — desde que aí devidamente enquadrado, fazendo parte de um planeamento intencional do seu programa de estudos e acompanhado por dispositivos de orientação escolar e profissional — é particularmente benéfica em termos dos quatro pilares da educação acima referidos. Porventura o mais importante é o aluno poder "dar" um novo sentido (ou mesmo, pela primeira vez, um sentido) para a sua condição de aprendiz. Que é como quem diz aquilo para que se inventou a Educação e depois a Escola.

Modernizar os percursos de formação dos alunos do ensino secundário no quadro de uma visão sistémica da formação de par com uma adequada política de formação de professores.

Tal significa cultivar uma perspectiva de organização do sistema educativo que articule harmoniosamente, e no quadro de um planeamento estratétigco, o ensino secundário com o que lhe antecede, com o que está ao lado e com o que lhe sucede. Implica portanto abandonar o princípio estratégico de planeamento dominante, em que se parte do fim (ensino superior) para o princípio.

Modernizar os percursos da formação significa também repensar no que aí se ensina e no como se ensina. No que diz respeito ao primeiro aspecto, não é aqui possível desenvolver um tal tema. Permito-me no entanto de destacar três domínios que reputo tão relevantes quanto desvalorizados: a educação artística, a educação tecnológica e o ensino experimental (em particular das ciências). No que respeita à formação dos professores do ensino secundário e, em particular, à formação contínua (hoje inexistente), o novo quadro de referências (que já noutro lado desenvolvi), pode sintetizar-se

numa equação a seis variáveis: (i) A nível das políticas educatívas, a formação de professores deve ser encarada como um investimento (e não como um gasto); em boa verdade, um dos melhores investimentos que um País pode fazer se a filosofia for a de investir em agentes da mudança; (ii) No plano da perspectiva de trabalho, importa desvincular a lógica da formação da lógica da creditação; ao pôr a primeira a reboque da segunda prejudicou-se uma e outra; (iii) No que respeita ao modelo de formação, é necessário cultivar uma visão sistémica, articulando a formação contínua com a formação inicial, de modo a que a primeira comece onde a segunda acabou. As duas devem formar um todo coerente e inscrever-se numa lógica de formação permanente; o que implica um planeamento estratégico desses dois subsistemas e não acções avulso (como até agora); (iv) Ao nível organizativo, a formação deve potenciar a pluralidade e flexibilidade de estratégias e percursos de formação. Sem uma matriz de formação que seja flexível e descentralizada, será mais difícil construir culturas de formação em que o professor seja também investigador da sua actividade docente, em particular do seu ensino. Ora esse é o instrumento privilegiado que facilitará ao professor questionar visões simplistas do ensino e da aprendizagem. A formação contínua de professores deve pois ser estruturada de modo a permitir teorizar a prática (a sua prática docente) e praticar a teoria. Há saberes que não podem ser ensinados mas que podem ser reconstruídos pelos professores com base nas epistemologias das suas práticas (um dos traços distintivos da formação contínua); (v) A formação de professores deve organizar-se de modo a explorar sinergismos entre a comunidade educativa e entre esta e a comunidade científica. Os processos de partilha a que aqui se alude devem visar finalidades de vária ordem (p. ex. concepção, desenvolvimento ou avaliação de materiais didácticos, formação de formadores, avaliação de programas de formação, estudos prospectivos ...); (vi) Todos os projectos de formação deveriam ser avaliados e os resultados dessa avaliação divulgados publicamente. A questão não é só de um maior profissionalismo e transparência. É também, e sobretudo, por tais mecanismos facilitarem a divulgação e análise crítica de experiências exemplares de outro modo eventualmente ignoradas.

3. Condições de mudança

Referem-se dez condições de mudança cujo sentido é o de ajudar a viabilizar os princípios estruturantes acima referidos. A ordem da sua apresentação é aleatória.

- *Perspectivar o ensino secundário, quer na sua concepção quer na sua organização e funcionamento, no quadro de uma educação ao longo da vida.*
- *Criar dispositivos de orientação profissional que funcionem, desde logo, ao nível do actual terceiro ciclo do ensino básico.*
- *Promover e apoiar dinâmicas de inovação nas escolas.*
- *Divulgar casos exemplares de sucesso ao nível do ensino e da formação de professores.*
- *Criar um observatório nacional da qualidade das práticas de ensino e da formação dos professores.*
- *Reforçar a componente vocacional e profissional no ensino secundário.*
- *Valorizar a educação artística, tecnológica e o ensino experimental.*
- *Fomentar e apoiar o desenvolvimento de parcerias entre as escolas e o meio exterior.*
- *Conceber e pôr em prática um plano estratégico de formação de professores para a sociedade do conhecimento.*
- *Valorizar a investigação educacional quando da tomada de decisões de índole educativa.*

António Francisco Cachapuz
Portugal

2. Ensino Secundário: constatações breves e três tópicos para um urgente debate

António Teodoro

A escola secundária, em Portugal como em outros países, tem vindo a mudar de forma. Os valores consolidados ao longo de mais de um século, as regras e os objectivos que presidiram à construção da escola secundária tal como a conhecemos no nosso percurso escolar — liceu ou escola técnica, predominantemente o primeiro entre os decisores políticos —, estão definitivamente em crise. A *escola para todos,* ao escancarar as suas portas a novos públicos escolares, não apenas no ensino primário, como o fez no passado, mas agora no ensino secundário (e até no ensino superior, onde se encontram mais de um terço do grupo de idade abrangido), significa uma realidade *qualitativamente* distinta, com a qual os decisores políticos, os professores, os estudantes e suas famílias, a opinião pública em geral, têm manifestado crescentes dificuldades em lidar. Pode-se mesmo afirmar, socorrendo-me dos instrumentos de análise da teoria crítica, que a escola secundária vive uma dupla crise: de *regulação,* porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social; e de *emancipação,* porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência escolar constituía a melhor ferramenta que podiam legar aos seus filhos.

As políticas educativas dos anos setenta e oitenta, com fortes incidências no ensino secundário, foram a resultante de uma tensão permanente entre duas perspectivas, a da *democratização social* e a do *investimento económico.* A primeira, exigia uma expansão escolar assente numa crescente unificação do sistema escolar, de forma a contribuir para mais igualdade e mais justiça social. A segunda, apelava a uma diferenciação das formações, preocupada sobretudo com a melhor forma de responder às necessidades de mão-de-obra qualificada necessária ao crescimento e modernização da economia.

Embora resultando de uma tensão permanente, pode-se afirmar que na década de setenta prevaleceu a primeira perspectiva, enquanto que na década de oitenta veio progressivamente a tornar-se dominante a segunda (Stoer & Araújo, 1991; Teodoro, 1994).

Na perspectiva em que me situo, que Anthony Giddens (1997) designa de "reconstrução dos programas da política radical", o debate sobre a escola secundária deve assentar numa necessária reflexão sobre o papel e a natureza da escola, mesmo a pós-obrigatória, nas sociedades contemporâneas. Para essa reflexão proponho três tópicos:

Primeiro: *a prioridade da função socializadora da escola.* A expansão escolar do pós-Segunda Guerra Mundial assentou no privilegiar da função económica da educação, bem expresso ainda na generalizada aceitação e difusão das teorias do capital humano. Mas as sociedades desenvolvidas actuais apresentam, como uma das suas características principais, elevados níveis de desestruturação social, gerados por um desenvolvimento do tipo *rolo compressor,* que espezinha e empurra para as margens todos quantos não acompanham o seu ritmo, conduzindo a enormes desigualdades, não apenas entre países e regiões, mas igualmente no interior das próprias sociedades ditas desenvolvidas. Tendo consciência de que a educação não é uma panaceia milagrosa para os problemas sociais, como o que faz crer muito do discurso retórico sobre educação, a escola não pode, todavia, ficar indiferente a essa realidade, devendo assumir-se como um lugar central na luta contra os fenómenos de marginalização social, sobretudo num sector tão sensível como é o da juventude. *O acesso a uma formação qualificante para a inserção no mundo do trabalho faz parte, inequivocamente, dessa função socializadora da escola, prioridade primeira das políticas educativas deste final de século.*

Segundo: *a escola face à diversidade, ou a busca de um outro paradigma de organização escolar.* O modelo de escola de massas actual foi construído na base do princípio de "ensinar a muitos como se fosse a um só" (Barroso, 1995). Durante anos e anos, professores e autoridades escolares têm procurado encontrar os mais eficazes métodos de ensino e as melhores formas de organização, elegendo para o efeito formas padronizadas de actuação (na organização estandardizada do tempo escolar e das turmas, dos programas e dos exames, dos métodos didácticos).

Legitimamente, no contexto em que se processou, o próprio combate pela democratização do ensino, nomeadamente do ensino secundário, confundiu-se com o combate pela unificação das estruturas escolares. Tal como a consigna *todos diferentes, todos iguais* quer chamar a atenção para o facto da igualdade na cidadania resultar do respeito pelas diferenças, sejam culturais

ou étnicas, nas condições da escola de massas actual, *democratização é cada vez mais sinónimo de diversificação* (Charlot, 1994). Mas diversificação, na forma como a entendo, não significa a multiplicação de vias e saídas para a estrutura ocupacional, como sonham os saudosos do retorno à velha distinção liceu/escola técnica, mas antes a construção de projectos educativos adaptados à heterogeneidade dos públicos da escola de massas, que permitam a inserção comunitária da escola e a apropriação pelos jovens "do espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola" (Stoer, 1994).

Terceiro: *a escola como um espaço público democrático a conservar e a ampliar.* O acesso universal à escola tem sido um direito pelo qual os povos têm lutado duramente nos últimos dois séculos, derrubando, sucessivamente, velhas e novas barreiras discriminatórias. Face a outros espaços, inequivocamente não democráticos, como o do trabalho ou da família, a escola deve procurar ser esse instrumento de *conscientização* por que se batia Paulo Freire (ver Apple & Nóvoa, 1998). Um tal propósito, sempre utópico na sua formulação mas sempre presente no quotidiano das nossas escolas, implica que na modernização reflexiva a empreender no ensino secundário, utilizando o conceito de Giddens (1997), se tenha de preservar a *autonomia* dos objectivos e da organização desse sector de ensino, ou, dito de outro modo, a sua reorganização não pode estar na dependência estreita das solicitações da estrutura ocupacional, nomeadamente na forma como são veiculadas pelos empregadores, nem das necessidades de acumulação de conhecimentos, em particular como são expressas pelos ensino superior.

Tenho defendido que o ensino secundário constitui um dos principais *nós críticos* do nosso sistema educativo. A iniciativa do Conselho Nacional de Educação de realizar este Estudo sobre o Ensino Secundário vem na hora certa.

Referências:

Apple, M. W. & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia.* Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração* (1836--1960). 2 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Charlot, B. (Coord.) (1994). *L'école et le territoire: nouveau espaces, nouveaux enjeux.* Paris: Armand Colin.

Giddens, A. (1997). *Para além da Esquerda e da Direita.* Oeiras: Celta Editora.

Stoer, S. R. (1994). Construindo a Escola Democrática através do Campo de Recontextualização Pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas, 1,* 2-27.

Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. R. Stoer (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar* (pp. 205-230). Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores.* Venda Nova: Bertrand Editora.

António Teodoro
Portugal

3. À Espera de Godot

Beniamino Brocca

«À espera de Godot» não é apenas o título de uma célebre peça de Beckett, mas é também a didascália mais conveniente para descrever a atitude de muitos agentes de inovação os quais, por vezes, atiram uns aos outros com a responsabilidade e as resoluções, à espera de um acontecimento miraculoso capaz de transformar o vil metal da escola em ouro estimado. Mas as personagens dotadas de varinha mágica desapareceram nos nossos dias (admitindo que já tenham existido) e a regeneração duradoira e fecunda do sistema de instrução e de formação deve apoiar-se na acção imparável de muitos sujeitos interessados na empresa educativa, de entre os quais se destacam os que detêm o poder decisório. A todos, no entanto, é imposto o escrúpulo de observar e de respeitar o *sentimento*, a *medida*, o *relevo* da *complexidade* que caracterizam a instituição escolar; uma complexidade que se percebe mediante uma dupla «leitura» da realidade: por um lado dever-se-ia recorrer a uma *interpretação social* que considerasse as múltiplas relações da escola com os mundos externos e por outro lado dever-se-ia utilizar uma *interpretação estrutural* que considerasse as múltiplas relações internas entre as diversas componentes. O factor constitutivo da complexidade é o cruzamento entre estas tipologias de relações que, numa visão reticular (não linear), incerta do ponto de vista da simplicidade e da clareza, dão origem à pluralidade de pontos de vista, ao carácter poliédrico dos aspectos fundamentais, à precaridade dos conhecimentos e à imprevisibilidade das saídas.

A descoberta da complexidade adia o *dever da política educativa* que é chamada a decifrar, a calcular e a escolher de entre uma extraordinária gama de questões referenciáveis a duas coordenadas imprescindíveis para a mudança.

Antes de mais, assinala-se a crescente procura de instrução e de formação, mais vasta, mais profunda, mais concreta que o país exige: uma progressão de exigências devidas à mobilização cognitiva do corpo social; à expansão da exigência de uma qualidade mais rica no consumo dos bens e dos serviços; à difusão massiva das tecnologias da informação; à globalização

da economia, das profissões e da cultura; à renovação científica e técnica da qual emerge uma nova fórmula de produção dos saberes; à maturação de uma consciência democrática mais viva, sob o impulso da nova civilização.

Além disso, evidencia-se o núcleo das conquistas obtidas pela pesquisa no campo psicopedagógico. Estamos diante de uma «explosão» que indica novas vias para o ensino, uma vez que nos certificamos da existência de modalidades mais precisas e mais coerentes para a aprendizagem. A passagem de uma didáctica expositiva para uma didáctica heurística que tenha por objectivo a libertação de todas as potencialidades, o cultivo do pensamento divergente, a solicitação do espírito empreendedor sob o impulso da motivação intrínseca, a interiorização das operações efectivas, a problematização do saber... vem-se fazendo desde há tempos e põe à prova, seja a ordenação escolar, seja a profissionalidade docente.

A resposta do sistema de instrução e de formação às duas «novidades» que o interpelam é insatisfatória. Frequentemente costuma-se comparar a escola, sobretudo a nível do Secundário superior, a um livro sem figuras nem diálogos, como o da irmã da Alice, que, antes de iniciar a sua aventura no país das maravilhas, dando-lhe uma olhadela, sentada na margem do rio, pensava: «Para que serve?». É a mesma interrogação de muitos críticos que sussurram: «Para que serve uma instituição cujas figuras de docentes e de alunos se vão desvanecendo, por causa da sua vocação precária e onde a relação com a sociedade civil e com o progresso científico é tão fugaz?». Mas não é necessário demorar na análise dos males que afligem a escola uma vez que existe uma literatura circunstanciada sobre a matéria e além disso não é vantajoso, uma vez que o excesso degeneraria no sociologismo ansioso.

Urge, pelo contrário, uma obra de revisitação, de correcção, de modernização, por outras palavras, de *reforma*: uma reforma que seja entendida, quando é referida ao «segmento» do Secundário superior, como um processo permanente de ajustamento dentro de um perímetro de flexibilidade e que seja rápida, profunda, ponderada. A operação deverá desenrolar-se segundo duas *linhas de tendência*: a *pessoalização* das intervenções de instrução e de formação, sendo a escola pensada e realizada para todos, mas sendo igualmente dirigida e proporcionada às exigências de cada um; a *continuidade* da acção educativa entre os graus do sistema escolar preparando uma diversificação progressiva do ensino-aprendizagem, em correspondência com a matu-

ração da personalidade do aluno que não suporta *saltos*, *repetições* e *subordinações* a regulamentos e *curricula*.

Todavia, para prevenir possíveis *distorsões* é oportuno defender uma correcta *especificidade* dos graus do sistema escolar. A escola secundária deve satisfazer, em cada saber conferido, as exigências de *racionalidade* concreta, de *interpretação* crítica, de *conhecimento* criativo. Nesta tríade institui-se a *identidade* do grau terminal do sistema cujo ponto forte se coloca no potenciamento do *conhecimento eficaz* (saber fazer), do *conhecimento reflexivo* (saber por que razão se faz), do *conhecimento projectual* (saber por que razão se faz, tendo em vista uma determinada finalidade). Então, a actividade de instrução e formação, concebida como uma actividade programada de conquista de formas conceptuais a partir da prática em situação e vice-versa, virada para a mudança através do uso de métodos e técnicas congruentes com a obtenção de *competências*, assume uma coloração própria.

Prosseguindo a pesquisa e o estudo em torno da escola Secundária, chega-se à elucidação e à prescrição de dois postulados indispensáveis para a sua modernização.

O primeiro pressuposto implica uma *ligação* mais estreita com o exercício de uma profissão e com o mercado de trabalho. É sabido que, deste ponto de vista, o recurso de amanhã será a *inteligência* e a especificidade de amanhã será a *mobilidade.* Está-se a transitar do conceito de «mão-de-obra» rígida e estável para o conceito de «mente-de-obra» versátil e deslocável de um sector produtivo para outro afim, considerando que, pelo menos uma vez na vida, se terá de mudar de profissão.

O segundo pressuposto evoca, no interior da dimensão europeia do ensino-aprendizagem, o reforço e a ampliação da tarefa de instrução e de formação do sistema escolar, mediante um incremento consistente do seu nível cultural, um *reforço* dos conhecimentos fundamentais e gerais, uma *recuperação* das disciplinas que, no passado, foram sacrificadas para dar espaço às especializadas e profissionalizantes. Assim se explica o retorno da atenção sobre os saberes literários, linguísticos, filosóficos, artísticos, científico-experimentais que adquirem um relevo especial na realidade actual da «aldeia global».

Fazer decorrer das premissas enunciadas um projecto de escola para o Terceiro Milénio não é tarefa fácil. E no entanto a tentativa vai sendo expe-

rimentada até ao fundo com tenacidade, com cautelas previdentes, com inventiva, afrontando os problemas de dois pontos de vista: processual e conteudístico.

Sob o perfil do método, atestam-se os critérios de consequência entre um juízo sobre a realidade e um desenho inovador; do primado da razão pedagógica sobre a preparação de meras regras; do respeito da tradição escolar do próprio país que, por várias razões, não é assimilável à dos outros; da descoberta das melhores experiências efectuadas noutros Estados; da valorização seja do património de persuasão e de elaboração acumulado, seja dos resultados positivos do processo experimental.

Sob o perfil do mérito, a estrada do futuro civil do homem deveria, sem se perder num alucinante «Deserto dos Tártaros», desenvolver-se, num território cultivado, habitado, tutelado onde reinem os valores da sabedoria, da convivialidade, da solidariedade, da liberdade e da paz. A estrada de hoje e de amanhã atravessa obrigatoriamente também o sistema de instrução e de formação que pode ser imaginado como uma ponte de uma só arcada; uma ponte que se apoia sobre dois pilares e aguenta firme o cume da abóbada.

O *primeiro pilar* pode configurar-se no princípio da *secundarização* das vias que podem ser quadrienais ou quinquenais. Esta escolha comporta, no âmbito de uma função educativa mais qualificada, a abertura da escola às múltiplas instâncias da civilidade e uma melhor e mais apta disposição das cognições a adquirir. Concretamente isto significa que, na escola secundária reformada, deva estar prevista uma alteração gradual do curso dos estudos, que remedeie uma fractura, de substância, entre os dois primeiros anos e os anos sucessivos e deva ser asseverada a pertença do biénio inicial, cuja frequência é obrigatória, ao grau superior, de modo que não se torne no último degrau da escola primária.

O *segundo pilar* sustém a questão da *acessibilidade* da fundação estrutural e curricular. Deste ângulo de visão, avistam-se opções consensuais para tornar a escolha «acolhedora», no sentido de atingível, frequentável, possível para todos: a *dutilidade* dos ordenamentos, com a possibilidade reconhecida às unidades escolares autónomas de modificar parcialmente os planos de estudo (pacote disciplinar e quadro horário); a *flexibilidade* dos programas, com distinção entre os conteúdos essenciais e os indicativos de modo a facilitar as adaptações às situações locais; a *liberdade* da abordagem didáctica; a

peculiaridade das vias com a possibilidade oferecida ao aluno de passar de uma para outra, depois de lhe permitir discernir com segurança as propensões e atitudes profissionais próprias.

Mas o elemento de maior capacidade e solidez, representado pela arcada da ponte, é a perspectiva da *unidade* na *diferenciação*. A *unidade* é assegurada pela presença de disciplinas comuns a todas as vias e pela recomposição da divisão entre as duas culturas. A *diferenciação* é salvaguardada pelas curvaturas das disciplinas comuns e pelas disciplinas específicas de cada via. «Distinguir para unir» parece ser a expressão mais acertada para descrever o modelo sinteticamente. As consequências conclusivas são precisas. Em cada itinerário de instrução e de formação não pode faltar uma certa valência profissionalizante. A «profissionalidade de base» pode bem resumir o tipo de terminalidade proposta uma vez que indica uma preparação com as características da *generalidade* (não excessivamente genérica) e da *polivalência* (não da indistinção). Está excluída, porque é ilusória, a especialização que deverá realizar-se depois do cumprimento dos estudos estritamente escolares. Tudo isto implica a *desespecialização* da escola secundária superior (que assim se vê liberta da sua esquizofrenia atávica) para a tornar conforme às directivas europeias e para completá-la com um post-secundário ainda não universitário. A objecção da licealização selvagem fica, assim, privada de consistência uma vez que cada via vê integrados na preocupação educativa pensamento e acção, teoria e prática, instrução e formação; estas dualidades apoiam-se, sobretudo, no «conhecimento do porquê» e um pouco menos sobre o «conhecimento do como». Esta propensão é, também, uma homenagem à tese de um grande filósofo que enunciou que «quem tem um porquê, sabe resolver cada como».

Beniamino Brocca
Itália

4. O ensino secundário pós-obrigatório: uma perspectiva internacional

Francesc Pedró

1. O que é o ensino secundário pós-obrigatório?

Em todos os países europeus, o ensino secundário pós-obrigatório, que abarca alunos desde os 15-16 aos 18 anos de idade, é uma entidade poliédrica e multifuncional, e por isso é tão difícil defini-lo. Convivem nele quatro finalidades distintas:

- a preparação para o ensino universitário;
- a preparação para o ensino superior não universitário ou formação profissional superior;
- a preparação para o trabalho e a vida adulta;
- e a formação e o desenvolvimento pessoal.

Historicamente, o ensino secundário pós-obrigatório resulta da amálgama de diferentes instituições destinadas a públicos distintos, com objectivos diversos e, também, com docentes formados e qualificados de forma distinta. Enquanto estas instituições puderam manter a sua identidade específica e separada — por um lado os bacharelatos, pelo outro as formações profissionais o problema da educação secundária pós-obrigatória era estritamente social — de igualdade de oportunidades. Na medida em que começa a considerar-se este ciclo como um todo, com uma tendência inegável para a universalização, o problema torna-se além do mais político, económico e, não em menor medida, pedagógico.

2. São semelhantes ou distintas as fórmulas utilizadas na Europa?

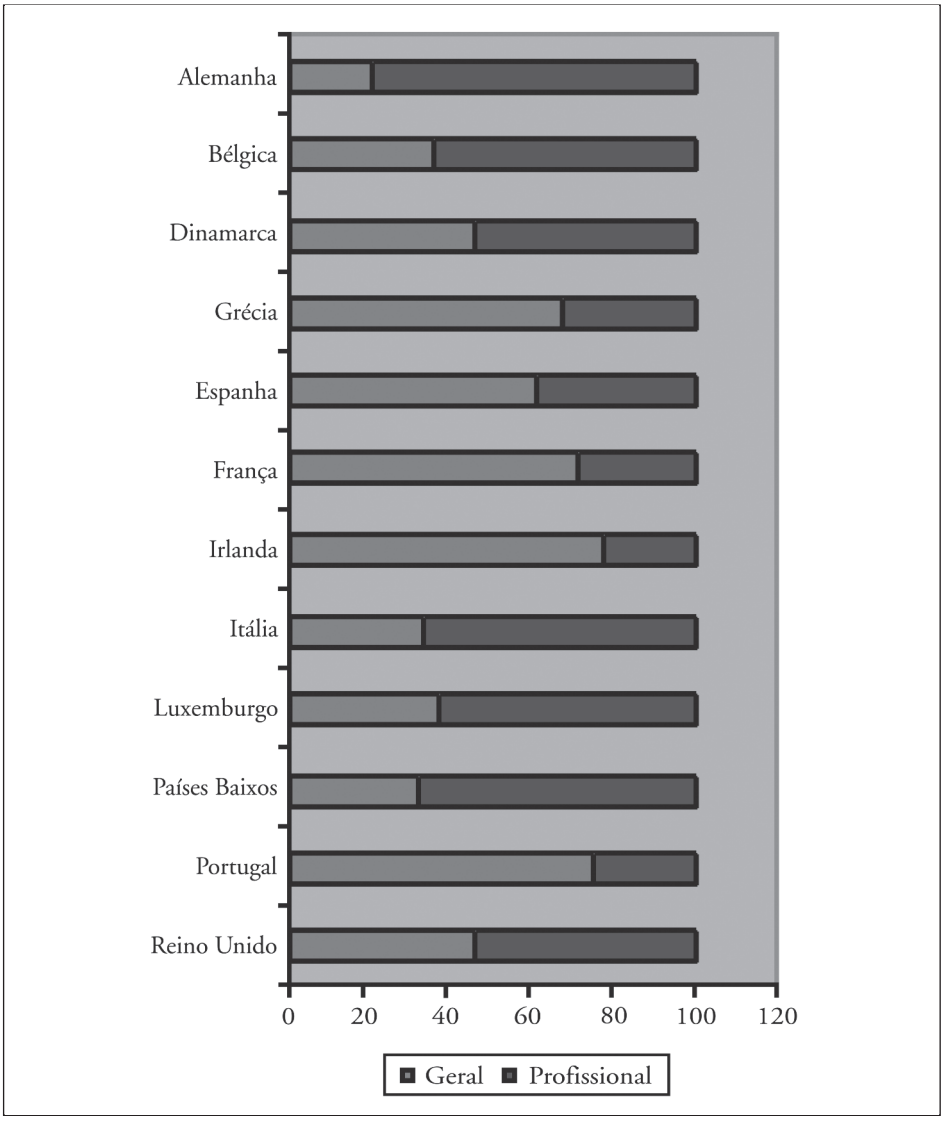
Apesar de ser neste ciclo educativo que existe a maior diversidade curricular possível, é também nele que, paradoxalmente, existe maior identidade entre os sistemas educativos europeus. Há pelo menos duas razões que permitem compreender esta identidade. A primeira é que, do ponto de vista funcional, este ciclo é equivalente em toda a Europa; por conseguinte, dei-

xando de lado a grande diversidade que caracteriza os sistemas europeus de formação profissional, o certo é que a preparação para o aceso à universidade extremamente semelhante em todo o lado, tanto quanto à estrutura como quanto aos conteúdos — ainda mais quando existe, sob os auspícios da união política e económica europeia, um processo de convergência do ensino universitário. A segunda razão é que, na maioria dos países europeus, este ciclo já não é parte — pelo menos neste momento — do ensino obrigatório. Ambas as razões se combinam para dar como resultado que o segundo ciclo do ensino secundário seja, em todo o lado, um conjunto mais ou menos numeroso de possíveis cursos de bacharelato frequentados por um número reduzido de alunos.

Com efeito, na maioria dos países europeus — com excepção da Grécia, Espanha, França, Irlanda e Portugal — a proporção de jovens que segue o segundo ciclo do ensino secundário é sensivelmente inferior à que frequenta alguma modalidade de formação profissional. Dito de outro modo: trata-se de uma opção minoritária. De facto, no conjunto dos países da União Europeia, só 40% dos jovens que continuam a estudar para lá da escolaridade obrigatória se inclinam para o bacharelato, logo, a opção maioritária é a formação profissional. Se o cálculo se realizasse sobre o conjunto dos jovens, tomando também em consideração os que, no fim da escolaridade obrigatória, decidem ingressar no mercado laboral, a percentagem média de jovens que frequenta o bacharelato nos países europeus desce para menos de 20% do total. Não é estranho, pois, que o figurino educativo para eles seja extremamente parecido em toda a Europa; uma única instituição, com cursos que podem durar de dois até cinco anos consecutivos, com uma grande variedade de secções (até vinte e quatro na Suécia) e um número ainda maior de opções, com um exame final de validação, constitui, em toda a Europa, o caminho mais rápido desde o ensino secundário de primeiro ciclo até à Universidade.

A sua complexidade é tal que prefiro restringir este texto ao ensino secundário pós-obrigatório de tipo geral ou académico.

Percentagem de jovens de 16 anos escolarizados a frequentar o ensino secundário de segundo ciclo (ou geral) ou formação profissional em diferentes países europeus.



Fonte: Comissão Europeia, 1995.

Apesar disto, começa a notar-se, em muitos países, uma tendência clara para incrementar a percentagem de jovens que prossegue estudos pós-obrigatórios de carácter geral ou académico, em detrimento da formação profissional e, de qualquer forma, em detrimento de um ingresso precoce no mercado laboral. Obviamente, esta tendência terá importantes implicações na configuração curricular.

3. O que se aprende hoje no ensino secundário pós-obrigatório?

Talvez seja este o capítulo em que a diversidade europeia é mais evidente e provavelmente o aspecto mais difícil de descrever e de analisar. As tradições curriculares são muito distintas na Europa, e embora possa parecer que em todo o lado se ensinam coisas muito parecidas aos jovens de uma mesma idade, o certo é que a realidade é muito mais complexa.

Para começar, o conceito de currículo no **ensino secundário está** em mudança. Até finais dos anos setenta, a tendência europeia maioritária identificava o currículo com a lista de conteúdos que deviam ser adquiridos em cada nível, ciclo ou curso. No entanto, a progressiva generalização do ensino secundário de primeiro ciclo integrado não só facilitou mas até impôs, na prática, um conceito muito mais aberto de currículo — importado de Inglaterra, berço da escola unificada —, no qual o fundamental não era o conteúdo em si, mas o processo educativo no seu conjunto. Enquanto para uns se introduziu a psicopedagogia nas aulas do secundário, para outros não se fez mais do que converter o primeiro ciclo do secundário num segundo ciclo do básico e, por conseguinte, foram reduzidos, em grande medida, os níveis académicos de exigência. Provavelmente não poderia ser de outro modo: a cursos a que, durante o pós-guerra europeu, só acedia 25% da população escolar, agora — a partir de meados dos anos setenta — deviam aceder todos os alunos. Por um lado, os objectivos não podiam ser os mesmos num contexto selectivo e num outro em que o ensino secundário é um fenómeno universal; por outro, por essa mesma razão se torna imprescindível dotar os professores de ferramentas psicopedagógicas adequadas para poderem enfrentar uma população escolar diversificada quanto a interesses, necessidades e capacidades. Por isso é que em toda a Europa as reformas do primeiro ciclo do ensino secundário foram acompanhadas de mudanças importantes na formação dos professores deste nível.

A situação do ensino secundário pós-obrigatório é bastante diferente. Hoje como ontem, na maior parte dos países europeus o currículo do bacharelato continua a depender do ditado das universidades, muito Mais preocupadas com as operações directamente relacionadas com a selecção e a ordenação dos efectivos que ingressarão nas suas salas do que em mudar o quadro curricular em que operam. Neste sentido, em todos os lados se reconhece o valor propedêutico do bacharelato tanto em relação à universidade como em relação à formação profissional superior (ensino superior não universitário), mas em alguns países é como se se considerasse que é precisamente a ausência de preocupações pedagógicas, com uma ênfase nos aspectos cognitivos, a única garantia de que o bacharelato funciona como mecanismo de selecção e ordenação dos futuros estudantes universitários.

0 que se estuda no ensino secundário pós-obrigatório na Europa? Em termos gerais, predominou a especialização destinada a garantir uma transição para os primeiros anos da universidade. Desde há alguns anos, no entanto, em alguns países, está a assistir-se à transferência desta função de especialização — que arrasta implicitamente a selecção dos efectivos — para os primeiros anos da universidade. De certa forma, é como se a função que, há algumas décadas atrás, desempenhavam os bacharelatos, tivesse sido hoje transferida para os primeiros anos da universidade. Ou, dito de outro modo, os primeiros ciclos universitários serão, no próximo decénio, o equivalente ao que foram os **bacharelatos apenas há três ou quatro décadas** atrás.

Esta mudança de perspectiva no ensino secundário de segundo ciclo, e que se traduz numa tendência inegável para a sua universalização, está a dar lugar a transformações importantes no currículo. Quanto maior é o número de jovens que o seguem, maior é a tendência para torná-lo mais unificado, quer dizer, para ampliar a cobertura de um tronco comum de conteúdos curriculares que é partilhado por todos os alunos, limitando cada vez mais a percentagem de especialização. Assim, o tronco comum que se configura é composto pela quase totalidade das áreas que já figuravam no primeiro ciclo, com a particularidade de que neste outro ciclo o número de horas dedicado à língua materna se reduz a favor das línguas estrangeiras, e de que também se reduz bastante o número de horas dedicado tanto à educação física como à artística e musical. Mas a disparidade entre o número total de horas lectivas e a distribuição das ditas horas por áreas curriculares é muito acentuada. Os jovens espanhóis são os que têm menos horas lectivas por curso, à volta de 830, por contraposição às 1300 dos portugueses ou às 1100 dos belgas.

O valor médio dos países da União Europeia é, aproximadamente, de 1000 horas lectivas por curso.

4. Quais são os desafios para o futuro do ensino secundário pós-obrigatório? Algumas propostas para o futuro.

0 primeiro desafio é de tipo quantitativo. Por toda a Europa, de modo semelhante ao que já acontece no Canadá, Estados Unidos e Japão, a tendência para a **universalização do ensino secundário pós-obrigatório é imparável,** por muito que nos possa parecer um objectivo inalcançável. Os nossos números não são no entanto equivalentes aos dos países anteriormente citados, mas, à medida que as reformas do ensino secundário obrigatório colocam cada vez mais jovens às portas do bacharelato, é inevitável que a proporção de cada contingente que continua escolarizada no ensino secundário pós-obrigatório aumente rapidamente. Isto pressupõe uma maior pressão sobre a universidade e, nesta medida, é possível que esta deva aceitar funções que antes eram atribuídas ao bacharelato, quer dizer, que a universidade se *secundarize.* Mas o que interessa neste caso é destacar que esta maior pressão quantitativa sobre o ensino secundário pós-obrigatório supõe uma revolução lenta mas inexorável.

Com efeito, são muitos os países europeus que estabeleceram como objectivo político conseguir que 80% dos jovens de cada contingente obtenham a certificação equivalente ao bacharelato, aos 18 anos de idade. Provavelmente, isto é apenas a consequência inevitável da progressiva democratização da educação, e, ao mesmo tempo, a exigência iniludível da nova sociedade da informação. Mas talvez seja tanto ou mais interessante insistir nas implicações que esta pressão quantitativa pode ter sobre a configuração do ensino secundário pós-obrigatório.

Para começar, isto traduzir-se-á, inexoravelmente, numa **maior necessidade de alterações em escolas, professores e equipamentos.** Num contexto de redução da despesa pública, estas exigências novas depararão com a dificuldade de ter de gerar novas regras do jogo para a provisão do serviço público de educação. Aspectos como a concertação com o sector privado, a desregulação ou a redefinição da função pública docente estão já na agenda das políticas educativas da maior parte dos países europeus.

Indubitavelmente, a pressão quantitativa deverá traduzir-se por uma **revisão profunda das metodologias pedagógicas** que se utilizam nas aulas do ensino secundário pós-obrigatório. Não é o mesmo ensinar uma elite de alunos seleccionados ou todos os alunos. Os professores deverão deixar de considerar-se receptáculos de saber que devem transmitir e avaliadores severos das capacidades inatas dos alunos, para se transformarem em verdadeiros agentes pedagógicos. A proporção de professores do ensino secundário pós-obrigatório que continua a considerar-se, acima de tudo, um profissional de uma especialidade concreta — quer dizer, matemático, filósofo, linguista — e não um docente — quer dizer, professor de matemática, de filosofia, de línguas – é maioritária em toda a Europa. Um dos problemas que aparecerá com maior frequência será o da autoridade do professor na sala de aula e constante desafio a essa autoridade. Este fenómeno, que já é muito conhecido naqueles países onde as taxas de escolarização são muito elevadas neste nível, só pode ter uma resposta adequada na formação profissional dos docentes. Será, pois, imprescindível **uma reforma dos processos de formação inicial dos professores** deste nível educativo. Deverá incrementar-se a componente profissional, provavelmente em detrimento da componente disciplinar ou relacionada com os conteúdos. Em muitos países europeus, a formação dos professores deste nível é quase unicamente de âmbito das disciplinas, mas esta situação não poderá manter-se por muito mais tempo.

O segundo desafio consiste em discernir **o que deve ensinar-se e como deve ensinar-se.** Também são frequentes em toda a Europa os debates acerca da presença de conteúdos de cultura geral e polivalentes por oposição aos conteúdos estritamente propedêuticos. A única solução viável consiste em encontrar o consenso sobre quais são os elementos de formação geral e polivalente que qualquer jovem de 18 anos de idade deve conhecer e, depois de os fixar, deixar tanto espaço quanto possível para a livre configuração do currículo por parte de cada estudante. A diversidade curricular necessita, contudo, da existência de escolas de ensino secundário pós-obrigatório com maior capacidade que, graças à concentração de alunos e professores, permitam oferecer um leque alargado de matérias, quer dizer, é necessária uma política de concentração escolar neste nível educativo. Obviamente, isto coloca numerosos problemas no meio rural onde a densidade populacional torna difíceis os processos de concentração escolar.

Aliás, é muito provável que a definição tradicional do currículo do ensino secundário pós-obrigatório baseado na atomização das matéria deixe

de ser relevante. Cada vez com mais intensidade, esperar-se-á do ensino secundário pós-obrigatório não tanto o domínio de matérias consideradas até agora de valor instrumental ou propedêutico para o aproveitamento adequado das primeiras aprendizagens universitárias, mas sobretudo a aquisição das técnicas, habilidades e destrezas necessárias para lidar com a informação e para a resolução de problemas, especialmente de tipo académico ou experimental. Em suma, será mais **importante a aprendizagem formal do que a aprendizagem de conteúdos,** contrariamente ao que acontece hoje.

Sob este prisma, terá também maior relevância o aproveitamento das enormes **possibilidades que oferecem as novas tecnologias em educação.** A imensa maioria dos jovens que hoje frequenta estudos de bacharelato vai ocupar lugares de trabalho nos quais a informática e as telecomunicações formarão parte do contexto quotidiano. Se já sabemos disto hoje, deveriam ser feitos todos os esforços possíveis para conseguir que esta presença fosse também quotidiana nas escolas de bacharelato e, obviamente, na universidade. As novas tecnologias deveriam ser, para os estudantes de hoje, o que as penas foram para os nossos pais.

Epílogo

Em resumo, o ensino secundário pós-obrigatório nunca voltará a ser o que nós conhecemos. Adoptar uma postura essencialista perante este facto significa renunciar aos benefícios que, para qualquer país, representa uma população mais educada — e para cada cidadão e cidadã. Por conseguinte, devem enfrentar-se com urgência os desafios que esta transformação apresenta, tendo presente que a universalização do ensino secundário pós-obrigatório não é um defeito do sistema mas, provavelmente, o seu novo objectivo.

Francesc Pedró
Espanha

5. A tensão entre a lógica elitária e a lógica igualitária no Ensino Secundário

Guy Coq

Até agora, as nações da velha Europa conseguiram evitar o impasse por que passou a evolução do sistema de ensino nos Estados Unidos. Neste país, o ensino secundário tradicional praticamente desapareceu; em consequência disto, a fazer fé em A. BLOOM, ter-se-á acabado com as referências comuns duma cultura geral[1].

O objectivo do ensino secundário deve ser interpretado à luz da tensão, direi mesmo, da contradição que influencia qualquer sistema de ensino duma sociedade democrática. Trata-se desse fenómeno, tantas vezes ignorado, da dupla lógica, uma preocupada com as elites — *elitária* se quisermos — e a outra igualitária, ambas presidindo, em democracia, às relações entre a escola e a sociedade. A primeira consiste em esperar que o sistema escolar se revele capaz de seleccionar os melhores, independentemente da sua origem social, e em qualquer estrato da sociedade, a fim de reconstituir a elite necessária a cada geração. Mesmo numa sociedade democrática, nem todos os empregos e funções têm o mesmo prestígio ou a mesma procura. Além disso, ao pretender evitar, o mais possível, o recrutamento das elites baseado no dinheiro ou nos laços familiares, resta-nos um terceiro critério de acesso às elites: o mérito, os estudos, as capacidades adquiridas através da educação. É certo que o princípio meritocrático não se limita apenas a avaliar as competências escolares dos jovens. Mas há que admitir que o mérito resultante da qualidade da formação, continua a ser o critério mais legítimo de acesso às funções pretendidas, embora haja necessidade de o completar com o princípio da competência comprovada. A lógica elitária — e não elitista — é uma forma de justiça social, uma vez que, em democracia, ela respeita o princípio da rotatividade das elites e da selecção dos melhores de todos os meios sociais.

---

[1] Allan BLOOM, *L'Ame désarmée,* Julho de 1982. (Ensaio sobre o declínio da cultura geral). Título original: *The Closing of the American Mind.* Ver ainda Hannah ARENDT, *La Crise dans la Culture* (Ideias) Gallimard, 1972, título original: *Between past and future.*

A outra lógica que influencia o sistema escolar em democracia é a lógica igualitária. Impõe à sociedade o dever de dar a todas as crianças um nível de educação que lhes permita tornarem-se membros de pleno direito da sociedade. Garantir a todos determinadas aquisições básicas é uma exigência da igualdade inerente à democracia.

Estas duas lógicas actuam de forma, por vezes, contraditória, logo desde a escolaridade obrigatória. A má gestão do conflito entre estas duas lógicas fez com que tivesse fracassado a tentativa de conseguir a igualdade mediante a criação duma escola comum, sem diferenças nem diversidade de carreiras. A injustiça não estava na existência de diferentes vias de ensino adaptadas aos diversos perfis escolares dos jovens, desde que se estabelecessem verdadeiras pontes de ligação entre essas vias. É claro que tinha de se verificar outra condição: a existência de verdadeiras e diversificadas possibilidades de acesso aos cursos superiores mais valorizados. Existe justiça escolar quando existe pluralidade de vias de acesso às funções mais desejadas e valorizadas, e não quando se está perante uma uniformização de cursos que, por demasiado sistemática, apenas consegue obter uma igualdade aparente.

A tensão levada até à contradição entre estas duas lógicas, a elitária e a igualitária, explica, em grande parte, o estado de crise do ensino secundário tradicional. É grande a tentação de resolver a crise, recorrendo à decisão política demagógica de abrir, completamente, o ensino secundário, privando-o daquilo que lhe é natural. Torna-se o ensino acessível ao maior número possível de pessoas, mas corre-se, muitas vezes, o risco de reduzir o exame final à passagem dum simples certificado, em que se declara que o titular andou na escola até os dezoito anos. A igualdade, a justiça, a qualidade cultural do ensino secundário, nada teriam a ganhar com esta perversão do ensino secundário tradicional. Além do mais, pode-se provar que este constitui, ainda hoje, o último bastião contra a diminuição do nível de cultura geral no ensino.

Para evitar mal-entendidos, há que precisar, em poucas palavras, o que caracteriza, a maior parte das vezes, este tipo de ensino. O seu objectivo é levar à aquisição duma cultura geral, e não formar especialistas. É por isso que, onde quer que perdure, apresenta sempre uma certa diversidade de disciplinas. A palavra disciplina, aqui, não deve ser entendida como sinónimo de disciplina científica, no sentido rigoroso do termo. As grandes disciplinas

culturais ensinadas no secundário são suficientemente amplas, embora conservem uma certa unidade. E porquê a defesa do valor deste ensino por disciplinas? É que cada uma delas representa um determinado modo de abordar a realidade. E o que interessa aqui é a ideia dum ensino que implica a iniciação a vários métodos de exploração da nossa situação no mundo. É um bem precioso que, na variedade das disciplinas, existam métodos que podemos classificar como literários, e outros que podemos classificar como científicos. É também muito importante que, no ensino científico, se tenha consciência de que as ciências são necessariamente plurais, que nenhuma delas pode monopolizar o legítimo discurso acerca do real. Do mesmo modo, com a relativa pluralidade das línguas ensinadas, pretende-se desenvolver a abertura cultural, perante a particularidade e originalidade que uma língua sempre introduz na análise das realidades. E é também legítimo que cada país se sinta atraído pelas suas tradições escolares, pela especificidade da sua cultura escolar.

O que conta, sobretudo, é que através da sua diversidade e complementaridade, as disciplinas escolares dão sentido à noção de cultura geral. Há que definir este termo com precisão; geral não quer dizer: vago, sem rigor. Esta cultura geral que, após a escolaridade obrigatória, é levada a cabo no ensino secundário, devia transformar-se numa abertura aos principais aspectos do património cultural da sociedade. É certo que se impõe uma triagem das obras, dos acontecimentos e dos produtos da razão. Não se pode dar atenção a tudo: a cultura escolar é uma construção. Será necessário, como sugere um amigo recentemente desaparecido, Jean Marie Domenach[2], estabelecer um *corpus*, por exemplo, uma lista de obras que os alunos tenham de estudar? Compreendo a intenção desta proposta. Pretende-se que, em determinada sociedade, no âmbito duma língua comum, a população possa partilhar o conhecimento de determinadas referências. Assim, há escritores, artistas, que dentro do seu génio, possuiram a aptidão de simbolizar e até de representar a própria essência duma cultura, duma sociedade. Deste modo quase se chegou a identificar a França com Descartes, a Grã-Bretanha com Shakespeare, Portugal com Camões, etc. Um dos aspectos que importa conservar no ensino secundário tradicional é, precisamente, este enriquecimento cultural que advém do contacto aprofundado com as obras mais significativas, as que marcaram a memória da humanidade, seleccionadas no património comum.

[2] Em *Ce qu'il faut enseigner,* Edições du Seuil, 1989.

Meditando sobre o modo como os grandes escritores exploraram e descobriram a sua humanidade, por vezes inventando uma outra humanidade, os jovens de hoje aprenderão a construir a sua humanidade frequentando as humanidades, e não apenas as da antiguidade. O mesmo se pode dizer acerca dos pintores, dos músicos, dos grandes descobridores, dos filósofos, etc. Estas breves anotações sobre o sentido do ensino secundário mostram claramente que as opções podem variar ao longo dos tempos. Não tive escrúpulos em insistir no aspecto literário em sentido amplo que a cultura escolar deve incluir.

Ao subestimar esta urgência de continuar a frequentar o melhor do nosso património, para podermos continuar a ser nós próprios e como recurso para a nossa humanidade, estamos a destruir a grande razão de ser da escola. Sei bem que ainda há poucos anos atrás, esta cultura a que teço elogios, era chamada "burguesa", como se o facto de ter sido açambarcada por uma minoria de privilegiados lhe tivesse retirado grandeza!

Um dos princípios da definição da última fase do ensino secundário devia ser aquilo que vem a seguir a essa fase. Na universidade, o jovem estudante caminha para uma cada vez maior especialização. A questão está, pois, em fornecer-lhe, no ensino secundário, uma cultura geral que lhe permita depois, na sua especialização, conservar a capacidade de reflexão, mostrar-se apto a tomar posição em relação a outras especialidades, e mesmo até em relação à cultura do seu tempo como um todo. A ideia é evitar o nascimento dum mundo de especialistas, cada qual fechado no seu próprio domínio, incapaz de se situar em relação aos outros e de dialogar com eles, a fim de construir um mundo comum. Poder-se-á objectar a propósito, em nome da democracia, que esta cultura geral devia ser oferecida, em situação de igualdade, a todos os futuros cidadãos, mesmo aos que não se destinam a estudos universitários muito prolongados. Porém, é preciso não esquecer que a lógica que influencia o sistema de ensino, em democracia, não é apenas igualitária, é também elitária. Daí que o ensino secundário não possa negligenciar esta cultura geral que prepara para as especializações de tipo universitário.

O que acaba de ser dito não implica qualquer menosprezo em relação à cultura escolar que a parte obrigatória da escolaridade possa transmitir. Pelo contrário: é mantendo a exigência duma verdadeira cultura geral no ensino secundário que se pode ajudar os estabelecimentos destinados à escolaridade

obrigatória a não porem completamente de lado a qualidade cultural, transformando-se em simples infantários ou parques infantis.

Uma política educativa orientada para a busca da justiça social não deve esquecer nenhuma das duas lógicas que atravessam o sistema educativo, numa sociedade democrática. Quando a política apenas se preocupa com a lógica igualitária, abandonando à sua espontaneidade a lógica elitária, entra fatalmente num processo de degradação do nível e da qualidade cultural do ensino. E, simultaneamente, é levada a fazer múltiplas concessões à demagogia. Lisonjeia o povo, afirmando ter encontrado a solução miraculosa para o sucesso em pé de igualdade de todas as crianças, tanto na escolaridade obrigatória como no ensino secundário. O silêncio que mantém acerca da lógica elitária e dos seu efeitos não controlados sobre o funcionamento do sistema educativo, equivale a um lamentável embuste. Uma vez que, abandonada a si mesma, a lógica elitária continua a influenciar o sistema escolar, mas em proveito dos privilegiados.

Deste modo, em França, a decisão oficial de suprimir a diversidade das vias de ensino teve vários efeitos perversos. Acentuou a desvalorização do ensino técnico. Levou a que os estabelecimentos de ensino oficial, querendo evitar uma comum e igual mediocridade, constituíssem clandestinamente algumas turmas com melhor nível do que outras. A hierarquia, recusada no interior de cada estabelecimento de ensino, reaparece de novo na comparação entre as diversas escolas. A partir de então, um exercício bastante frequente da imprensa consiste na publicação de classificações e hierarquizações de estabelecimentos de ensino oficial de todo o território francês. Onde está o progresso?

Uma política conforme ao espírito duma sociedade democrática deve empenhar-se, antes de mais, em reduzir as situações de insucesso nas aprendizagens fundamentais, aquelas que preparam os jovens para as grandes dificuldades da inserção social. Mas, ao mesmo tempo, deve esforçar-se por concretizar o princípio de justiça que deve reger a lógica elitária: seleccionar os melhores, em todas as categorias sociais. Para isso, deverá admitir vários tipos de excelência, várias vias de acesso aos cursos mais pretendidos, mais valorizados. Deste modo, a democracia evitará a manutenção duma espécie de casta privilegiada, no seio da qual as elites se reproduzem de geração em geração. Penso ter feito compreender que a dupla lógica que influencia o sistema

escolar nas sociedades democráticas obriga a que se tenha em conta, de forma equitativa, dois princípios de justiça na escola: um princípio de justiça igualitária (e não igualitarista), e um princípio de justiça elitária (e não elitista). Esquecer qualquer deles só pode conduzir ao aumento da injustiça nas escolas.

à memória de Jean Marie DOMENACH

Guy Coq
França

6. Problemas do ensino secundário superior

Jose Luis Garcia Garrido

Se estivermos atentos às reformas e inovações educativas mais importantes que estão a decorrer, hoje, nos países mais desenvolvidos, rapidamente concluímos que o tema fulcral é o da educação secundária. E o da educação secundária nas suas etapas ou níveis: secundária inferior e secundária superior. Em princípio, parece ser esta última que mais atenção ocupa. A razão é bem simples: que fazer com a massa de estudantes cada vez proporcionalmente maior que, finalizada a escolaridade obrigatória, pretende continuar os seus estudos secundários e preparar-se para os superiores? Até há anos, o sistema educativo costumava ser representado graficamente por uma pirâmide, com uma ampla base correspondente ao ensino primário e, desde os primeiros anos deste, um decréscimo paulatino (em termos percentuais) dos alunos, à medida que iam subindo os escalões da escolarização. Mas hoje não é assim. Encontramos uma representação gráfica em forma de cone ou em forma de cubo, com quase o mesmo número de alunos na base do topo. Às vezes, como consequência quer da quebra demográfica quer do acumular de alunos repetentes nos cursos terminais, chegamos a encontrar uma maior quantidade de alunos no final da escolaridade obrigatória do que no início.

É lógico, consequentemente, que a educação secundária ocupe, hoje, a maior parte das preocupações da política educativa. No entanto considero que, mais do que um tema na moda, a educação secundária é um assunto não resolvido, no sentido de que ainda não se encontraram soluções, não apenas para os inumeráveis problemas que as sociedades de hoje e de amanhã comportam, mas nem sequer foi feita a sua própria definição enquanto nível educativo.

A indefinição vem de muito longe. Como escrevi em diversas ocasiões, os sistemas educativos não nasceram de baixo para cima, mas sim ao contrário: foram edificados começando pelo telhado, quer dizer, pela educação superior. O ensino secundário (recolhendo traços institucionais nascidos muito tempo atrás e consolidados no Renascimento) apareceu como um sector prévio de necessária preparação para os estudos superiores e confi-

gurou-se, consequentemente, como um nível elitista e propedêutico, enquanto que o ensino elementar (depois denominado primário) era encarregado de dotar todos os cidadãos com esse mínimo de instrução exigido em todas as situações pelas sociedades desenvolvidas. Nos Estados Unidos, primeiro, e nos países da Europa Oriental, mais tarde, já se vinha propiciando uma mudança de rumo há algum tempo atrás, mas na Europa Ocidental, o esquema só começou a alterar-se quando estava bem entrada a segunda metade do nosso século. De qualquer modo, foi a universalização do ensino primário que, definitivamente, propiciou uma forte procura da educação ulterior, procura a que os diferentes países responderam de maneira diversa.

Uma das respostas mais frequentes foi a representada pelo nascimento e desenvolvimento do conceito de *educação básica*, no qual se pretendia incluir o pacote educacional que todo o cidadão tem o direito e o dever de receber de modo gratuito, quer dizer, a cargo do Estado. Muitos dos países que preferiam este enfoque (alguns do Leste e do Norte da Europa, alguns americanos, a Espanha e outros) demoraram algum tempo a determinar se o último ciclo desta educação básica deveria ser visto como uma continuação da educação primária.

É este, particularmente, o caso de Portugal, depois da lei de 1986, já que a expressão " ensino secundário" foi reservada exclusivamente para o nível de ensino secundário superior. De qualquer maneira, o período de educação ou ensino básico está concebido como um ciclo completo presidido pelo "princípio de integração das aprendizagens", princípio que desde o começo tinha sido aplicado no ensino primário ou elementar.

No entanto a opção portuguesa de reservar o termo "educação secundária" para o ensino secundário superior sendo, como é, uma opção lógica e coerente, não é a que prevalece hoje na maior parte dos países, desenvolvidos ou não, nem tão pouco na terminologia dos organismos internacionais. Hoje continua a falar-se de "secundária inferior" ou de primeiro grau, referindo quase sempre um sector da educação secundária compreendido entre a escolaridade obrigatória e a "secundária superior", pós-obrigatória. E talvez por isto as reformas deste último sector que hoje se estão a tentar ou preparar em inúmeros países não têm remédio senão tratar da questão desde baixo, quer dizer, partindo da secundária inferior. Existe de facto a convicção de que é impossível resolver os problemas da secundária superior sem os afrontar *ex initio*.

Dois exemplos bastarão para confirmá-lo: o dos projectos de reforma em Inglaterra e em França. Os trabalhistas britânicos, ao definir as linhas mestras da política que pensam levar a cabo durante o seu mandato, repararam na importância prioritária de resolver o dilema que afecta hoje os jovens entre os 15 e os 18 anos de idade, mas chegaram quase de imediato à conclusão de que a solução para este sector passa por uma reordenação da escola secundária pós-obrigatória e, concretamente, do princípio fundamental que a regeu durante as décadas passadas, e ao qual os trabalhistas dedicaram justamente o seu maior esforço: o *comprehensive principle*, o "principio de unificação" ou de "integração dos conhecimentos". Hoje em dia, como pode ler-se no livro publicado pelo governo no ano passado, definindo as linhas de política educativa, (*Excellence in Schools*), as autoridades educativas consideram necessário rever o "princípio de unificação" (*modernizing the comprehensive principle*) e restaurar em grande medida o principio paralelo das "turmas homogéneas", com alunos do mesmo nível ou de níveis semelhantes quanto à capacidade, rendimento, interesses, etc. Em França, tanto o Relatório Fauroux sobre linhas gerais da política escolar como aquele que foi encomendado a Edgar Morin pelo Ministério da Educação Nacional especificamente sobre a educação secundária superior, insistem no facto de que a solução para os problemas do nível secundário tem de ser encontrada antes, a nível de *collège*. De facto, já o ministro do governo anterior, François Bayrou, começou a introduzir critérios de diversificação e de tratamento particularizados dos alunos mais problemáticos dessas escolas; o actual, Claude Allègre, não pensa alterar esta linha de actuação.

Os problemas que a educação secundária inferior arrasta são particularmente visíveis naqueles países que, como a Espanha, optaram por um ensino secundário superior de duração muito curta, concretamente dois anos. Foi por esta ordenação que optou a LOGSE, a lei de ordenação geral do sistema educativo promulgada pelo governo socialista em 1990. Ao aumentar a escolaridade obrigatória até aos 16 anos e ao dar à secundária inferior um carácter de ensino unificado, único e igual para todos, eram facilmente previsíveis os problemas que iriam sobrar para o ciclo seguinte. Vai ser possível formar os alunos em apenas dois anos, para que possam entrar, com a preparação mínima exigível, nos estudos superiores? Como se vai resolver o problema dos alunos de baixo rendimento que, não obstante, se aglomeram à porta das escolas do ensino superior e aos quais não é possível negar a entrada? Como convencer uma percentagem importante dos alunos sobre as bondades da

formação profissional, quando todo o ambiente social e a organização educativa parecem antes empurrá-los para o ensino secundário superior, para o bacharelato e quando a própria lei obriga a fazer o bacharelato se se desejar aceder ao sector superior da formação profissional?

Também derivam do ciclo anterior os problemas de *curriculum* ou de plano de estudos com que deparamos, por todo o lado, a nível de ensino secundário pós-obrigatório.

Apesar das pressões frequentes de enciclopedismo por um lado e de realismo por outro, os planos de estudos do ensino primário mantiveram-se sempre dentro de uns limites razoáveis quanto a conteúdos e a horários que lhes são dedicados dentro e fora da aula.

Já não se pode dizer o mesmo do ensino secundário. Mal a criança abandona a escola elementar, começa a ser solicitada por objectivos que já não se conformam com os *basic skills* perseguidos até essa altura, mas, pelo contrário, apontam para um conjunto amplo de aspectos conceptuais e práticos que se incrementam continuamente com novas dimensões e exigências ao longo dos tempos. Basta ler os objectivos incluídos nos *curricula* de qualquer país para se perceber quanto se exige à educação secundária. E não apenas quanto se lhe exige no âmbito dos conceitos ou das noções sobre coisas e sobre ideias, mas também quanto se lhe exige em matéria de atitudes e comportamentos, em matéria, p. e., de formação democrática, convivência plural, universalismo, valoração ética, sentido ecológico, compreensão cultural, sensibilidade artística, habilidades práticas, etc. Apesar das intenções de conferir a alguns destes conteúdos um carácter transversal, a verdade é que todos lutam encarniçadamente para terem uma presença real no horário. E fazem definitivamente da escola secundária o local onde se impõe triunfalmente aquele princípio que Coménio ensinou: *omnia omnibus omnino*, "ensinar tudo a todos".

Sempre me interroguei sobre o que nos faz persistir nesta utópica e ucrónica ideia acerca daquilo que um estudante é realmente capaz de *apreender* (com dois -ee), em meia dúzia de anos.

Quando se elaboram planos de estudo para este período, começa-se por adoptar critérios de selecção de objectivos e conteúdos, mas acaba-se quase

sempre por adoptar critérios de adição, de soma. Nós próprios, professores, acostumamo-nos a ver os factos desta maneira, e é-nos difícil ajustarmo-nos a outros desenvolvimentos.

Como se já fosse pouco, diversos sectores sociais acusam frequentemente a escola secundária de um empobrecimento paulatino das suas exigências culturais, queixando-se, p. e., de que se chegue à universidade sem se saber onde fica situada uma cidade importante, ou confundindo uns autores com os outros.

Naturalmente, prevalece nessa censura a ideia de que o objectivo fundamental da escola secundária é preparar para a universidade. Mas o que outros censuram na escola secundária é que prepare apenas para a universidade, esquecendo-se de que, apesar das intenções e das pressões, a maior parte dos alunos vão acabar de facto entregues a tarefas e trabalhos de ordem prática, talvez, aliás, com a frustração na alma. Outras censuras referem-se ao empobrecimento das exigências éticas, lamentando-se o desinteresse dos planos de estudos pela formação moral e cívica, os sinais de violência e de intolerância na vida escolar, a falta de ideias dos jovens, etc. Cada um destes sectores sociais (às vezes são os mesmos, em diferentes momentos), a partir do seu ponto de vista, tem absoluta razão. O problema está em saber como poderia ser a escola secundária, no contexto da sociedade.

A realidade dos factos nem sempre segue esta linha de reflexão. Com efeito, chegou-se em todos os países a uma espécie de pacto legal ou tácito, mais ou menos aceite, sobre os conteúdos de ensino que há que incluir nos planos e programas de estudo. Mas há que lembrar que nestes pactos não contam nem só nem sequer principalmente as necessidades formativas dos alunos nem as exigências sociais a que acabo de referir-me, mas também as pressões dos políticos, pais e mães, docentes, sindicatos de professores, provedores de serviços, etc. Há todo um emaranhado de interesses muitíssimo complexo, detrás de cada plano de estudos, em qualquer país.

O resultado final é como as caixas de chocolates. Num plano de estudos, tudo está tão encaixado que se torna complicadíssimo introduzir modificações. Se se chega à conclusão de que falta alguma coisa, a grande tendência é para acrescentá-la, aumentando o tempo de permanência do aluno da escola, tempo considerado excessivo por muita gente, entre a qual me encontro.

Quando se descobre que, p. e., devido à paulatina inclusão de diversos conteúdos durante anos, a formação humanística dos alunos diminuiu progressivamente, são muitas as vozes que se levantam exigindo uma reorganização dos planos e um maior espaço, no seu seio, para as humanidades. Sou pessoalmente um dos que se somam a esta convicção e a esta aspiração, mas admito que as motivações que nos animam, embora coincidindo em boa parte, têm também raízes distintas. Embora todos esgrimamos com sinceridade uma preocupação maioritariamente cultural e formativa, outras motivações a acompanham, em cada caso. Algumas vezes surgem motivações políticas, sem dúvida legítimas, p. e., no sentido de que a formação histórica que se dá aos alunos é insuficientemente universalista, excessivamente nacionalista ou inclusivamente localista, etc., o que indubitavelmente favorecerá neles uma determinada mentalidade. Outras vezes surgem motivações profissionais igualmente legítimas, como pode ser o caso dos que viram diminuir, lentamente, os postos de trabalho na docência de determinadas matérias (estudos clássicos, históricos, filosóficos, geográficos, etc.) e desejam alterar esta situação que prejudica as suas aspirações, o seu percurso social e talvez a sua própria economia. Não vou enumerar outras motivações que, no entanto, existem.

Melhorar o ensino em determinados âmbitos, como o das humanidades, p. e., exige antes de mais que a determinação dos conteúdos mínimos que se ensinam sejam os adequados e não outros, ambíguos ou diluídos. Em termos gerais, quando se pensa que há que conceder mais importância a determinados conteúdos, o que normalmente se sugere é que há que conferir-lhes uma maior presença nos planos de estudos, o que significa definitivamente maior número de horas de docência e/ou dedicação, assim como maior exigência com os alunos, controlável mediante provas oportunas. É aí que, obviamente, surge o problema. À custa de quem ou de quê terá de ser feita a mudança? Até há pouco tempo, a resposta costumava ser "à custa do aluno", fundamentalmente, impondo-lhe mais horas de aula ou de trabalho em casa (ou das duas…). Ainda que haja no entanto quem, ingenuamente, pense que esta é a solução, a maioria dos responsáveis e agentes educativos pensam (pensamos) que isto já não é desejável nem talvez possível. Os horários e calendários escolares chegaram a um tal grau de saturação que a tendência é, pelo contrário, para aligeirá-los ou distribuí-los de modo mais razoável. Deste ponto de vista, a única hipótese que resta, se se quer aumentar o peso de determinados conteúdos, é, portanto, reduzir o que se confere a outros. A questão está em saber quem assume esse risco.

Há duas décadas, os governantes podiam dar-se ao luxo de introduzir mudanças substanciais de orientação nos planos de estudos com relativa facilidade, mas a situação de hoje não é a mesma. O poder das reformas, neste sentido, foi decrescendo a pouco e pouco. Seria interessante analisar o tema com profundidade, estudando as reformas que se vão efectuando em diferentes países porque o fenómeno é, a meu ver, um fenómeno universal. No que diz respeito a Espanha, parece-me claro que, em matéria de estudos primários e secundários, a reforma de 1970 levou a cabo mudanças muito mais substanciais do que a reforma de 1990 pôde efectuar. Em Espanha, se os planos de estudo do ensino secundário continuam a ser examinados pelo mesmo prisma (quer dizer: o prisma das duas últimas reformas, a de 70 e a de 90), temo que não se vá encontrar uma solução fácil para os problemas apresentados.

A distribuição actual dos conteúdos, dentro dos ditos planos, é dificilmente retocável desse ponto de vista. Uma investigação internacional recente pôs em relevo, p. e., a escassa preparação dos estudantes espanhóis em Matemática e em Ciências, o que vem confirmar dados que já conhecíamos através das nossas próprias investigações. Não parece, portanto, que as humanidades possam ganhar terreno horário por esse lado. Então por onde há-de ser? Pelo da língua estrangeira, a educação física, a formação artística? Pelo das tão discutidas "tecnologias"? Operação difícil, para não dizer impossível.

O único caminho é mudar de ponto de vista. Por sorte, as tendências que desde há já anos se vêm manifestando em numerosos países fazem-nos prever um novo futuro, se conseguirmos ver-nos livres de alguns lastros conceptuais que, desgraçadamente, parecem difíceis de erradicar.

Já é tempo de a escola secundária renunciar a preencher, por si só, todos os capítulos de possíveis conteúdos da formação dos jovens. Por muito mais que se continuem a sobrecarregar os horários, é impossível que os programas de ensino respondam às expectativas que os diversos sectores sociais têm, em matéria de conhecimentos, comportamentos e habilidades. Num tempo em que a informação pode passar e passa por canais tão diversos (muitos deles altamente sofisticados e eficazes), é inútil e ilusório continuar a pretender que tudo passe pelo canal da "aula" e da explicação magistral. Por muito que o reconheçamos, não actuamos eficazmente a este respeito, de certo modo tão elementar. A escola secundária tem de desempenhar, cada vez mais, um papel de incentivo, de promoção de interesses, conhecimentos e habilidades;

um papel de gestão e avaliação das aprendizagens, mas não o papel de única e principal administradora delas.

Estou convencido de que, para desempenhar a sua função, a escola secundária não necessita de horários sobrecarregados de aulas e disciplinas, mas sim de uma distribuição dos tempos de acordo com os objectivos que tenta conseguir que cada um dos seus alunos alcance. Também os horários escolares devem ser diversificados e pessoalizados. Isto não é nenhuma quimera organizativa, especialmente hoje, quando contamos com ajudas tecnológicas de eficácia comprovada. Em grande parte, a escola secundária deveria ser hoje um centro de "recursos educativos" postos à disposição dos alunos, e não apenas, como é hoje, um "aulário", uma entidade sobretudo fornecedora de "aulas".

Jose Luis Garcia Garrido
Espanha

7. Um Olhar Sobre o Ensino Secundário

José Matias Alves

1) Este texto breve alimenta-se do desejo de olhar o ensino secundário a partir do que o autor imagina possa ser um ponto de vista dos alunos que o frequentam, dos jovens que o vivenciam e sofrem. Esta visão demora-se, num primeiro momento, numa evocação fugaz dos discursos que a geração adulta produz sobre a pós-modernidade e designadamente sobre as carreiras profissionais presentes e futuras, as características do pós-fordismo e os inevitáveis modos de vida; seguidamente, procura imaginar alguns efeitos possíveis nos modos de ser e estar da juventude escolarizada e verifica que a "máquina" escolar encravou e não responde satisfatoriamente ao "mandato industrial" e muito menos a um mandato pessoal e cívico. Face a este duplo falhanço, procura-se então vislumbrar algumas "saídas-saúde" para um ensino secundário ao serviço das "pessoas que moram nos alunos" (como um dia escreveu Joaquim Azevedo) e conclui-se pela urgência de um outro paradigma para o modo de ensinar e aprender.

2) Dizem quase todos os discursos (económicos, sociológicos, políticos...) que entramos no estádio do pós-fordismo; que as economias são cada vez mais abertas e que a competição é cada vez mais feroz, operando numa escala global; que a produção em massa e padronizada evoluiu para sistemas de produção flexível, diversificada e limitada; que a burocracia (o reino da impessoalidade, rigidez, normalização, hierarquia e divisão do trabalho...) cedeu o seu lugar histórico à adocracia (esse paraíso da flexibilidade, das redes, da celeridade das respostas, da polivalência); que os trabalhadores desejados são hoje os que detêm altos níveis de qualificação, a capacidade para aprender ao longo da vida, a capacidade de comunicar, cooperar, a disponibilidade para mudar de terra, redes, profissão, emprego; que a fragmentação e o pluralismo são os traços políticos e ideológicos essenciais; que o capital e as tecnologias são hoje os novos senhores do tempo; que a imprevisibilidade, a incerteza e a mudança (que nem sequer *se muda já como soía*) são os nomes maiores da actualidade; e que, um pouco por causa de tudo isto, a vida pessoal e profissional está con-

denada a uma existência errática, não sendo possível aspirar a um emprego estável, à segurança pessoal e social, a uma aflição institucional e profissional, nem prever as profissões ou ocupações socialmente úteis no médio e longo prazo.

3) É este discurso[3] que os jovens vão ouvindo. E ao olharem (ao viverem) a escola que deveria estar organizada em função das suas necessidades, interesses e expectativas e tendo em conta esta turbulência social e económica provavelmente sentirão que a missão institucional da escola continua a ser a de preparar pessoas-peças para a grande máquina do mundo (Cabral, 1997); provavelmente sentirão no corpo e na alma que o discurso produzido nada tem a ver com as práticas de escolarização que se mantêm à sombra do modelo industrial, do seu modo de dominação e disciplinação, da sua tecnologia encadeada, da sua divisão de tarefas, da sua lógica impessoal; provavelmente verão que depois de tantas reformas se mantém o essencial no modo de organizar o saber, o tempo, o espaço, as relações pedagógicas, a avaliação.

   E, por isso, sentem-se estrangeiros nesta escola (neste tempo?). "Sem tecto, entre ruínas", vergados pelo peso insuportável da irrelevância e impertinência das matérias, pelo excesso dos programas, reféns do tempo escolar. "Sem luz no fundo de um túnel, cegos pelos paradoxos da globalização, sozinhos nos espaços impessoais da competição educativa, presos nas malhas do veredicto escolar, excluídos dos usufrutos dos bens educacionais, entregues à custódia da escola, impedidos de ser uma "vida activa" que incessantemente se adia e indetermina.

   É neste quadro que podem ser interpretados alguns comportamentos dos jovens. A fuga real e simbólica da ordem escolar e social instituídas; a desmotivação, o refúgio nas condutas marginais, a angústia, *o stress*, a depressão...

4) Face aos discursos que ouvem e à forma escolar que sentem, que ensino secundário poderia corresponder às aspirações dos jovens? Que ensino secundário poderia dar sentido ao presente e preparar melhor o futuro? Sem pretender a resposta perfeita e antes imbuído de uma visão precária

[3] O discurso reproduzido assume um clara dimensão caricatural e pretende apenas enfatizar uma (redutora) visão do mundo "pós-moderno".

e conjectural, poder-se-ia talvez entrever que alguns caminhos poderiam passar por:

a) uma configuração curricular mais flexível, centrada nos saberes essenciais para a vida cívica, pessoal e social e nos interesses dos jovens, permitindo-se um leque mais alargado de opções disciplinares e experiências de aprendizagem segundo o modelo do mosaico;

b) a valorização de uma cultura comum aos diversos cursos que incorpore as dimensões comunicativas, artísticas e cívicas, conjugada com a diversificação de algumas partes programáticas em função dos respectivos percursos;

c) a reorganização dos programas em função do princípio da relevância e da empregabilidade social dos saberes;

d) o reforço das situações de comunicação oral e escrita e de práticas de experimentação;

e) uma nova organização do tempo e do espaço escolares, com a redução do tempo de aulas e uma diversificação e enriquecimento de actividades de ensino e aprendizagem;

f) uma relação pedagógica mais pessoal e continuada, mais atenta aos temas e problemas que preocupam os jovens;

g) uma prática regular e sistemática de acompanhamento, apoio e orientação dos alunos que favoreça a "desprivatização da indústria das explicações" e, desse modo, aumente a igualdade de oportunidades de sucesso;

h) a instituição de projectos curriculares interdisciplinares que combatam a fragmentação, devidamente coordenados, apoiados e avaliados e considerados para efeitos de avaliação e certificação;

i) a redefinição do horário dos professores que incluiria uma percentagem destinada ao apoio individualizado às aprendizagens e à estruturação dos projectos de vida;

j) uma redução dos dispositivos e dos tempos avaliativos regulados pelo princípio da selecção (e da exclusão) e o favorecimento de práticas de avaliação promotoras do reforço da identidade pessoal, da auto-estima e das aprendizagens relevantes para a vida pessoal e social;

k) o reforço dos dispositivos de participação formal e informal na vida escolar;

l) o estabelecimento das parcerias com entidades locais que favoreçam a prática de alternância, a complementaridade de saberes e recursos;

m) o reforço do poder de decisão das escolas no âmbito do currículo, dos programas, da avaliação, da organização, do tempo, da contratação de professores.

5) Estes são alguns caminhos que poderão possibilitar a construção de uma lógica de acção que esteja de facto ao serviço dos jovens, da sua realização pessoal, social e profissional. Uma lógica de acção que se deixe seduzir pelo risco da autonomia e da liberdade, pelo trabalho cooperativo e por uma ética da responsabilidade e da solidariedade. Esta é talvez o pedido inominável que poderá ser entrevisto no olhar de muito dos nossos jovens que frequentam (ou abandonaram) o ensino secundário.

José Matias Alves
Portugal

8. Para a Reforma do Ensino Secundário

Malcom Skilbeck

Os jovens que deixam a escola antes de completar o ensino secundário ou o seu equivalente enfrentam uma grande probabilidade de desemprego. Por si só esta consideração tem levado os governos dos países da OCDE a concentrar esforços no sentido de reforçar a multiplicidade de estratégias da educação e formação já existentes ou então criar outras. Contudo, há razões adicionais no mercado de trabalho que exigem esforços ainda mais sistemáticos no sentido de desenvolver a qualidade, a relevância e a eficácia do sistema educacional pensado para o grupo etário dos 16 aos 19 anos. Estas razões são uma chamada de atenção para o facto de não só o aspecto material dever ser tomado em atenção. Sem uma ênfase contínua não só na formação geral, mas também nos estudos especializados ou profissionais, na cidadania, nos valores pessoais e no desenvolvimento do indivíduo, sem uma preocupação pelo gosto pela aprendizagem e pelo estudo, a educação torna-se vazia e rotineira. Ela pode ser útil, mas carece de qualidades humanas como o estilo, o encanto e o prazer.

Os que elaboram as políticas educacionais e aqueles que as praticam têm de enfrentar o desafio de fornecer uma educação estimulante e enriquecedora a todos os jovens entre os 16 e os 19 anos e não apenas a uma minoria privilegiada que foi favorecida no passado, quando era dada escassa atenção às necessidades da maioria. Nenhuma democracia moderna poderá continuar a agir desta forma selectiva e discriminatória. Na verdade, novos caminhos e novas oportunidades têm de ser criados. Deste modo, é necessária uma pedagogia mais imaginativa e criadora, capaz de incluir o uso pleno das possibilidades dadas pelos multimedia e pelo acesso universal às ideias e à informação.

Tendo em conta estas considerações, deverá ser elaborada uma agenda para este grupo etário, contendo 10 pontos que poderão servir para uma reforma a nível nacional:

- identificar os direitos e as deveres dos estudantes, dos responsáveis pelas medidas educacionais, dos empregadores, dos sindicatos e da comunidade em geral;

- definir de uma forma geral os elementos comuns e especializados no *curriculum,* onde quer e por quem quer que sejam fornecidos;
- definir caminhos claros numa estrutura que encoraje ao mesmo tempo a progressão e os movimentos laterais incluindo créditos de formação contínua;
- clarificar as relações entre o ensino secundário e o ensino básico, por uma lado, e o ensino ministrado pelas escolas profissionais e o ensino secundário por outro;
- estabelecer uma estrutura de qualificação (certificação) de tal modo que todos tenham reconhecimento e aceitação e estejam claramente ligados não só a contínuas oportunidades educacionais mas também às exigências do mercado de trabalho;
- garantir uma orientação educacional e profissional sistemática a todos os estudantes a partir dos 16 anos (ou mesmo antes) bem como garantir uma orientação pessoal à medida das necessidades;
- visar grupos "de risco", principalmente potenciais excluídos e alunos de fraco rendimento, e assegurar-lhes serviços de orientação e acompanhamento educativo especial;
- adoptar um modelo de parceria, envolvendo sistematicamente os parceiros sociais e a comunidade no planeamento, na entrega e na avaliação dos programas de educação e formação;
- melhorar a base de informação em todos os aspectos da política, fornecimento e desempenho, incluindo a comunicação pública;
- assegurar que a educação e a formação entre os 16 e os 19 anos sejam planeadas e implementadas de forma a serem a componente principal da estrutura nacional de aprendizagem ao longo da vida.

Alguns países — Noruega e Suécia, por exemplo — declararam um direito estatutário a três anos de ensino secundário. Quer seja numa escola ou num colégio, num estágio ou noutra forma reconhecida de trabalho de educação e formação, é importante que todos os jovens possam participar. Em 1996 , na Declaração do Estado da União, o Presidente Clinton declarou o direito de todos os jovens americanos a continuar a sua educação para além da "high school" até aos primeiros 2 anos do "college". Noutros países os governos estão a fomentar uma atitude que favorece uma participação de

todos até ao final do ensino secundário e mesmo até ao ensino profissional. Um tal direito impõe deveres aos responsáveis pelo ensino, quer sejam governo ou empregadores. Também implica responsabilidades para os estudantes, de quem se espera um desempenho de sucesso num período razoável de tempo. Igualmente a comunidade terá de assumir responsabilidades, tais como bons transportes públicos ou alojamento para os estudantes, como reconhecimento de que nesta fase os jovens são "estudantes" e não "trabalhadores". Há um desafio particular para aqueles que ensinam, quer sejam professores profissionais a tempo inteiro, monitores, conselheiros em empresas ou mesmo uma combinação entre ambos, no sentido de desenvolver estratégias e procedimentos que favoreçam o gosto pela aprendizagem, desenvolvam competências e assegurem um desempenho de sucesso. " Direitos" e " responsabilidades" na educação não podem ser exercidos se a qualidade e a eficácia do ensino, a partir de todos os que ensinam, não tiverem um nível elevado.

Um dos maiores problemas no ensino secundário é, ou tem sido, um conceito frágil de *curriculum*. Os programas e cursos têm-se multiplicado (e dividido) de acordo com a mudança de percepção das exigências do mercado de trabalho, das condições de entrada para o ensino profissional, de novas qualificações e formas de certificação e de outras formas de pressão. Um tipo de reforma adoptada na Alemanha, na Austrália e em vários outros países tem sido a redução do número de correntes vocacionais, em reconhecimento não só da ineficácia mas também da necessidade do mercado de trabalho por competências mais vastas e por uma aprendizagem transferível. O conceito de habilidades genéricas e transferíveis tem sido importante nas políticas de formação e ensino no Canadá e no Reino Unido. Contudo ainda há uma falta de clarificação acerca das competências, conhecimento, compreensão e orientações de valores de que os jovens necessitam de forma a poderem participar activamente como cidadãos nas democracias e na condução das suas vidas pessoais. Velhas ideias acerca da formação geral, da forma de estudo obrigatório de certas matérias, têm sido desacreditadas ou enfraquecidas sem que tenham sido feitos grandes esforços no sentido de desenvolver uma estrutura de aprendizagem comum a todos os estudantes, não sendo tomada em conta a sua especialização ocupacional ou interesses académicos. Este é um desafio que muitos países ainda terão de enfrentar.

O tema da multiplicidade de estratégias é pertinente não só para os responsáveis pelo ensino mas também para os estudantes. O eclectismo meto-

dológico — desde o ensino secundário com alguns elementos de escolha e especialização, até cursos de aprendizagem vocacional, até módulos de formação curtos e altamente especializados — tem sido objecto de reformas sustentadas, de forma a levar as autoridades a procurar uma maior consistência e transparência. Da perspectiva do estudante, embora a escolha seja importante, o conhecimento do que está disponível, onde e em que condições é vital. Para além disso, os estudantes não beneficiam de restrições, tais como a exigência de que alguém que tenha terminado um determinado programa vocacional seja forçado a "regressar à base" e a frequentar um programa de formação geral de forma a se qualificar para a entrada na Universidade. A multiplicidade de estratégias, para além de ser visível e compreensível, deve favorecer a progressão. Ao mesmo tempo, ela deve ser constituída de forma a permitir créditos de formação contínua e transferência lateral, juntamente com combinações de elementos de programas que sejam definidos independentemente uns dos outros e fornecidos por diferentes instituições ou secções de instituições.

Relações e ligações abrangendo desde o ensino básico até ao secundário, passando pelo ensino profissional, estão cada vez mais a ser objecto de esforços para uma reforma. Tradicionalmente cada domínio constituía uma cultura e uma estrutura separadas, com as suas exigências, com as suas regras e regulamentações perfeitamente definidas, com formas distintas de ensino por parte do professor, com uma selecção e um desenvolvimento profissional distintos, com diferentes tipos de exigência de certificação e qualificação, etc. É ainda muito frequente que professores de cada área tenham muito pouco ou mesmo quase nenhum contacto com professores de outras áreas. Deste modo, as associações profissionais, sindicatos, conferências e publicações estão normalmente separadas e há uma troca de informação e experiência relativamente pequena. Em França, entre outros países, têm sido feitos esforços para ultrapassar estas dificuldades, tais como reestruturando os ciclos e os programas de orientação e acompanhamento. Têm sido fornecidos mais elementos comuns para os programas de educação de professores nos diversos sectores, mas muitos países ainda apresentam a mudança como uma das maiores fraquezas.

Em muitos países, durante a última década, como resposta a uma clientela estudantil mais numerosa e mais diversificada bem como às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, têm sido feitos grandes

progressos na certificação e atribuição de qualificações académicas e profissionais. Eles são em parte o reflexo de mudanças e desenvolvimentos educacionais internos nos domínios da avaliação e medição. Em França as reformas tiveram como objectivo ganhar a aceitação do público e dos empregadores pelas alternativas profissionais e vocacionais em oposição ao "background" académico tradicional. No Reino Unido, a National Foundation for Educational Research tem um papel preponderante na planificação de novas formas de elaboração dos *curricula* nacionais. Nos Estados Unidos da América, organizações como a Educational Testing Service têm uma longa história na área do melhoramento dos testes — como consequência das grandes críticas à não adequação dos existentes. É necessário ter em conta o processo gradual pelo qual os alunos desenvolvem capacidades e atingem determinados níveis de competência. É igualmente importante considerar a multiplicidade existente de contextos educacionais, nos quais se insere o próprio espaço físico. Assim, na Nova Zelândia, Austrália e Irlanda, por exemplo, têm sido feitos esforços para desenvolver estruturas nacionais compreendendo a definição de níveis de competência em diferentes domínios, organizados hierarquicamente e ligados a diferentes exigências ocupacionais e educacionais. Tais estruturas não têm de especificar os responsáveis pelo ensino, tempo para aprendizagem de uma tarefa ou *curricula*. É irrelevante se os estudantes estudam ou fazem preparação numa escola, faculdade, em casa, no local de trabalho ou se seguem um curso de grupo.

Estes desenvolvimentos requerem extremo cuidado; podem ser a destruição de *curricula* bem preparados ou do profissionalismo dos professores, podendo mesmo tornar-se uma forma extrema de desregulamentação do mercado. Contudo, na prática eles tendem a dar seguimento, a dar alternativas mais diversas com uma maior flexibilidade de operacionalização. Podem ser elaboradas regras definindo condições de estudo e acesso à estrutura.

O acompanhamento e a orientação tornam-se extremamente importantes com a maior diversificação do ensino e da formação, com as mudanças no mercado de trabalho e na política e execução do ensino profissional. Os jovens estão também confrontados com múltiplas oportunidades — e riscos — de estilos de vida, através da publicidade ou do comércio (legal ou ilegal), das indústrias de entretenimento e lazer, dos grupos de pressão, etc. A orientação pessoal não deve ser vista como totalmente separada da orientação profissional e da orientação nos estudos, embora cada um destes aspec-

tos tenha um papel distinto. Com uma participação de todos em algumas formas de educação e formação para o grupo dos 16 aos 18 anos, e mesmo para além dessa idade em alguns países, o problema da execução e dos níveis definidos de acordo com as exigências de estudo, torna-se tão importante para este grupo etário como para um outro mais jovem. Até muito recentemente e mesmo hoje ainda em alguns países, a idade de 16 anos — embora legalmente não vista como maioridade — é entendida como um importante ponto de viragem no que diz respeito à responsabilidade adulta. Muitos jovens entram no mercado de trabalho, recebem um salário e atingem um elevado grau de independência — já não estão debaixo de um sistema tutelar, mesmo participando em cursos de aprendizagem. Uma pequena minoria, prosseguindo no ensino superior ou tendo uma actividade como complemento à frequência do ensino secundário, estava ligada a um programa preparatório académico perfeitamente estruturado. Agora a situação é diferente — muitos estão sujeitos a um sistema tutelar, a variedade e o leque de cursos oferecidos é grande e a necessidade de informação para apoio e orientação, incluindo avaliação pessoal, é conhecida de uma forma geral, embora nem sempre seja bem dada.

Por toda a parte os sistemas educacionais (e as sociedades) carecem da ideia de que "todos devem ser estudantes e todos devem ter sucesso". Quanto mais alta é a proporção do grupo etário envolvido em alguma forma de ensino ou formação de nível secundário ou de formação profissional, mais pertinente se torna o problema daqueles que não se envolvem ou que, tendo-se envolvido, falham, saem ou têm um nível de aproveitamento muito baixo. Embora nenhum país mantenha estatísticas adequadas no que se prende com este fenómeno, é provável que 20% ou mais do grupo etário esteja "em risco", no sentido em que perdem — ou mesmo nunca adquiriram — a capacidade de aprender de uma forma orientada e sistemática. Assim, as suas possibilidades de emprego são escassas e a incidência de potenciais actividades criminosas é alta. Isto não é o mesmo que equacionar de um modo mecânico a conclusão do ensino secundário com "sucesso na vida". E também não podemos partir do princípio que todos os estudantes que terminam o ensino obrigatório aos 16 anos fizeram " a escolha errada". Estes indicadores não são conclusivos — eles realçam potenciais problemas e necessidades prováveis, por isso as políticas e os procedimentos devem ser sensíveis, flexíveis e apoiantes, em vez de rígidos e prescritivos. Os estudantes e os jovens precisam de ser tratados como indivíduos em contextos específicos, e não como números numa massa indiferenciada. Mas é inevitável

que os políticos centrem a sua atenção naqueles que fazem parte do grupo dos 16 aos 19 anos, cujos atributos e circunstâncias indicam possibilidade "de risco". O custo do insucesso é elevado para eles próprios, para as famílias e para a sociedade. Devem por isso ser feitos todos os esforços no sentido de desenvolver os programas educacionais e de formação que convidem, encorajem, que sejam de interesse e valor prático e que indiquem uma aprendizagem de sucesso e compensadora. Aquela tradição educacional, ainda com tantos aderentes na Europa, que fixa níveis uniformes e rígidos e espera (ou mesmo produz) o fracasso, necessita ser mudada. Essa mudança não deve, contudo, abandonar o conceito de nível, mas alargá-lo e diversificá-lo, de forma a torná-lo abrangente para todos.

Muitos países declararam como condição "sine qua non" que a educação e a formação dirigidas ao grupo dos 16 aos 19 anos são uma responsabilidade partilhada. Isto não implica apenas uma repartição da responsabilidade pelos recursos necessários — tão importante isso é. A implicação mais alargada é a "escola aberta, educação aberta", um abandono do ponto de vista de que a educação e a formação para este grupo etário são prerrogativas exclusivas de uma profissão . Decerto, o papel específico do ensino e as responsabilidades devem ser exercidas, dado haver níveis de profissionalismo a atingir, muitos dos quais devem ser mais elaborados em reconhecimento pela maior e mais diversificada clientela estudantil que é servida. A partilha da responsabilidade é reflectida de vários modos:

- responsabilidade por uma formação global, quer em escolas públicas quer em privadas, em empresas, através da imprensa e dos meio de comunicação electrónicos, em corpos profissionais ou organizações da comunidade;
- responsabilidade pelos conteúdos educacionais e de formação, bem como pelos meios de entrega;
- responsabilidade pela classificação do desempenho dos estudantes — especialmente pela avaliação da qualidade, eficácia e o desempenho do sistema;
- responsabilidade pelo cuidado dado à transição dos estudantes quer para uma educação ou uma formação posteriores, quer para a vida de trabalho em tempo parcial ou inteiro.

As parcerias, com um grau diferente de interesses, são importantes para cada um destes tipos de responsabilidade e a classe dos professores precisa ser

melhor treinada e equipada para poder desempenhar o seu papel chave em cada uma destas áreas de parceria. À medida que a idade e a maturidade aumentam, os estudantes devem ser encorajados e devem ter meios para poder desempenhar o seu papel, não apenas como clientes que recebem educação e formação, mas também como parceiros no planeamento e na preparação de medidas.

Os estudantes, os potenciais estudantes e as suas famílias devem ter um perfeito conhecimento do que está à sua disposição, se se pretender fazer uma escolha correcta dos caminhos a seguir. Tal informação é em primeiro lugar da responsabilidade das autoridades públicas, mas o modelo de parceria implica também papéis para os outros. Neste momento está a ser dada maior atenção a esta exigência, o que não acontecia até agora, mas a qualidade da informação depende em parte da transparência do sistema e ainda existem dificuldades emergentes de estruturas e de uma multiplicidade de estratégias confusas e que geram confusão. Enquanto muito pode ser feito para melhorar a informação acerca das medidas a tomar, por outro lado uma consideração prévia contribui para a reforma estrutural no sentido de se atingir claridade e coerência. Um dos desenvolvimentos úteis será a melhoria das estatísticas e dos indicadores, tanto a nível nacional como a nível internacional. Um bom exemplo do que dissemos atrás é o Ministério da Educação, Investigação e Tecnologia Francês, cuja Direction de l'Evaluation et de la Prospective regularmente emite relatórios cobrindo um vasto campo da educação francesa, desde a pré-primária até ao ensino superior. Internacionalmente, há mais de uma década que a OCDE vem a fazer uma grande investimento na melhoria das suas estatísticas da educação. Os indicadores da OCDE acerca da educação internacional continuam a ser desenvolvidos e fornecerão um quadro não só relativamente ao produto do ensino-aprendizagem, mas também relativamente ao processo segundo o qual esse ensino-aprendizagem é desenvolvido. A maior dificuldade a ser ainda superada é a consciência e a compreensão do público acerca do que por vezes é um rol de dados técnicos, incluindo notas acerca da interpretação: os chamados "reguladores do sistema". É necessário um maior esforço para ligar a brecha entre aquilo que o público — e os estudantes — desejam e devem saber e aquilo que os profissionais a trabalhar em agências de estatística e avaliação nacionais e internacionais desejam e são capazes de produzir. Um aspecto importante é o tipo de questões ao qual as pessoas desejam responder ou a informação crucial necessária a uma tomada de decisão. Para o grupo etário dos 16 aos 19 anos estas questões incluem:

- o que está disponível?
- onde está disponível?
- quais os passos a dar para ter acesso?
- a que me levará?
- como me posso manter em contacto?

Há outras questões, outras decisões, para os professores, para os parceiros sociais, para o governo e para o público em geral; num desenvolvimento posterior da informação deveremos ter estas questões presentes.

Recentemente algumas das maiores organizações internacionais com interesse na educação e na formação dirigiram a sua atenção para as políticas e estratégias de aprendizagem vitalícia. Entre os relatórios mais amplos incluem-se "Lifelong Learning for All", da OCDE, e "Learning: the Treasure Within", da UNESCO. Para a União Europeia, 1996 foi o ano da aprendizagem ao longo da vida. Vários governos nacionais emitiram documentos políticos ou temas de discussão, como por exemplo a Dinamarca, a Holanda, a Finlândia e o Reino Unido. Apesar dos seus esforços — ou talvez pelo facto de serem tão recentes — as transformações necessárias nos sistemas de educação ainda não ocorreram. É um erro comum pensar-se que aprendizagem ao longo da vida significa simplesmente educação e formação de adultos ou aquilo que se segue à conclusão dos níveis normais. A chave para a compreensão do que é a aprendizagem ao longo da vida está nas próprias palavras: aprender desde a infância até à velhice. Para os níveis normais, a questão a colocar é "que mudanças e desenvolvimentos são necessários para colocar este nível de aprendizagem na estrutura da aprendizagem vitalícia?" A primeira mudança é abandonar a ideia de " conclusão", a ideia que o fim de uma fase ou ciclo representa a conclusão do processo de educação e formação. Em vez disso deve tornar-se uma transição ou um ponto de viragem — daqui a necessidade de um modelo de continuidade entre fases ou níveis. A segunda mudança é rever os *curricula* e a organização da aprendizagem, com a expectativa de que eles levarão e serão seguidos por uma educação e formação posteriores. Este aspecto deve ajudar a resolver o velho problema da sobrecarga dos *curricula* e da dominância da informação a ser assimilada num determinado período de tempo, mas isto só acontecerá se se fizer uma revisão rigorosa e se tomarem decisões firmes. A terceira mudança é focar a atenção na aprendizagem como um processo, um complexo de habilidades, atitudes, aspirações, e não como um procedimento específico para assimilar

informação, seguir regras e fazer exames. Sem esta mudança, para muitos estudantes os hábitos e o gosto pela aprendizagem não melhorarão ou, tendo melhorado no ensino primário, não conseguirão sobreviver no ensino secundário. A quarta mudança, não confinada ao grupo etário dos 16 aos 19 anos, consiste numa transformação generalizada das estruturas existentes — incluindo a divisão burocrática e a consolidação de medidas nos ministérios e na formação de professores, de forma a levar a efeito políticas de educação e formação mais coerentes e inclusivas, em que cada fase forme um degrau ou elemento de valor e forma únicas, mas claramente faça parte de um ciclo ou processo de desenvolvimento global. Estas mudanças exigem um esforço criativo global de todos os que estão ligados à educação (e não apenas daqueles que definem políticas), exigem habilidade, subtileza e paciência, mas passarão muitos anos até que elas tenham sido conseguidas. Contudo, agora é possível dar alguns passos e, para o grupo etário dos 16 aos 19 anos, talvez estes dois sejam os mais importantes:

- políticas que assegurem uma participação universal — todos devem entrar, nenhum deve ser excluído;
- práticas que assegurem que a vontade de aprender e continuar a aprender seja sustentada e reforçada, que as competências, atitudes e valores necessários para que as pessoas tenham vontade de continuar a aprender sejam perfeitamente definidas.

Embora a agenda anterior seja ambiciosa, ela incorpora pontos que, em alguma medida e em muitos países da OCDE, estão a ser aplicados. Há certamente outras considerações que devem ser tidas em conta ao fazer-se a revisão das políticas e práticas de educação para o grupo etário dos 16 aos 19 anos; é necessário delinear uma agenda que seja ao mesmo tempo manuseável e inteligente. Por exemplo, embora sendo desejável dar mais atenção aos incentivos e prémios atribuídos a escolas e professores com elevado nível de desempenho, condicionalismos que afectam o desempenho dos professores levaram a que tenha havido muito pouco progresso em muitos países. Mas o mais importante de tudo é que, por mais que possa aprender com a experiência de outros, um país deve fazer a sua própria avaliação, tendo em conta uma história, uma cultura e um povo próprios e as questões a tratar. Espera-se então que cada país foque a sua atenção nas questões, estabelecendo um programa de acção que dê soluções e leve em frente um processo criativo de desenvolvimento educacional.

Malcolm Skilbeck
França
OCDE

9. As Encruzilhadas do Ensino Secundário: Breves Apontamentos para uma Reflexão

Roberto Carneiro

1. O ensino secundário representa hoje um centro de crise e um claro motivo de preocupação no âmbito dos sistemas educativos.

   Situada no "miolo" da organização educativa industrial a escola secundária é assolada por intensas interrogações: de identidade, de vocação e de destino.

   "Entalado" entre a escolaridade básica e fundamental — praticamente de frequência universal nos países da Europa Ocidental — e o ensino superior em acelerada expansão, o ensino secundário debate-se entre o passado e o futuro, a tradição elitista e a modernidade democratizadora, a continuidade de estilo ou a rotura de paradigma educacional.

   Velha questão. Já na antiguidade grega se instalara a grande dicotomia: Liceu ou Ginásio.

   Filósofos, pedagogos, políticos, exauriram-se em argumentos. Aristóteles e Platão digladiaram argumentos. Pensadores de todos os quadrantes envolveram-se em discussões apaixonadas.

   Hoje, o debate é novamente necessário para esclarecer caminhos e alternativas.

2. O ensino secundário português tem especiais razões para se sentir deserdado ou, no mínimo, lançado numa "terra de ninguém".

   Há apenas 30 anos ele encontrava-se estruturado em 7 anos de escolaridade, distribuídos por 3 ciclos. Além disso, oferecia-se em duas vias: a liceal e a técnica, logo após o ensino primário, segundo padrões de forte selectividade.

   Volvidas três décadas, o ensino secundário em Portugal "mirrou" para 3 anos de escolaridade pós-básica, viu-se abruptamente unificado segundo uma via única após 1974, para, desde 1983, vir percorrendo um caminho tormentoso de re-diversificação curricular e institucional. Par-

cialmente herdeiro do antigo ensino médio (magistério, agrícola, industrial e comercial), ele nunca conseguiu recuperar uma personalidade vocacional ou profissionalizante nítida. Antes, viu-se cada vez mais pressionado para a condição de ensino pré-universitário, sob a influência da procura social ascendente e de um mercado de trabalho persistentemente opaco para níveis profissionais intermédios.

Nos últimos anos, o ensino secundário português vem sendo o teatro da massificação acelerada de alunos, com um vasto cortejo de consequências associadas. Ele é também o lugar geométrico de todas as contradições legadas por um ensino básico que, ideologicamente, se vem afirmando como integrador e, com esse argumento, alérgico à pluralidade de vias.

3. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE), fruto de consensos difíceis e de formulações politicamente "redondas", não ajudou a clarificar opções.

Senão vejamos. A um ensino básico geral e comum postula-se um seguimento sob a forma de um ensino secundário especializado e diversificado. Atribui-se a este ensino uma preocupação iniludível com os saberes aplicados assim como a necessidade de contribuir para a preparação para a vida activa dos jovens. A cidadania mundial merece também um especial cuidado, designadamente em tudo quanto respeite à sensibilização adequada para os problemas da comunicação internacional.

O diploma orientador sob análise dispõe ainda que a formação tecnológica deve ser devidamente cuidada e tendencialmente aberta a todos os alunos. E mais, o saber científico deve ser compatível com uma formação de raíz humanística. Assim, prescreve a LBSE que todos os cursos devem conter:

(i) Componentes de formação técnica, tecnológica e profissionalizante.

(ii) Componentes de Língua e Cultura Portuguesas, diferenciadas por curso.

Dois tipos de cursos vêm previstos na Lei de Bases, ambos organizados em um ciclo único de 3 anos e com permeabilidade garantida: cursos preferencialmente orientados para a vida activa, conducentes a um diploma do ensino secundário, cumulativo com certificação profissional; cursos preferencialmente orientados para o prossegui-

mento de estudos, desembocando num diploma de ensino secundário.

4. Deste enunciado desconcertante e "demolidoramente" abrangente ressaltam, desde logo, algumas macro-questões:

   a) *Massificação* — o mandato de Jomtien (1990) no sentido de uma Educação para Todos é tendencialmente interpretado como incluindo o troço secundário de ensino. Hoje, ele é o segmento evidenciando uma expansão mais rápida e, sobretudo no que interessa as vias tecnológicas, o mais afectado por um insucesso em alta (reprovações, repetências e abandonos). Como proceder para minimizar um problema que era sobretudo apanágio do ensino básico até anos bem recentes?

   b) *Equidade* – neste quadro, qual a principal função a cometer-lhe? A função de selecção para as duas opções essenciais: ensino superior ou entrada no mundo do trabalho? Ou a função de integração, interpretando a gradual incorporação do ensino secundário num núcleo de escolaridade fundamental e obrigatória aberto a todos os futuros cidadãos?

   c) *Transição* – sendo insuperável a sua condição de passagem, deve o ensino secundário ser considerado um fim de ciclo ou, predominantemente, um início de ciclo de estudos? Quais os ingredientes fundamentais para que o ensino secundário possa vir a readquirir uma personalidade própria? Como é que as mudanças significativas de sociedade e de economia, com o advento da Sociedade de Informação e do Conhecimento afectam as formas de ensinar e de aprender na escola secundária?

   d) *Diversificação* – como compatibilizar uma inelutável tendência de diversificação, até pela natureza cada vez mais complexa do ensino superior e do mercado de trabalho, com uma concepção de continuidade do ensino básico e universal? Em que medida devem pesar argumentos de coerência de sistema nacional em oposição a movimentos de descentralização educacional?

   e) *Empregabilidade* – a sociedade debate-se com um problema enorme de empregabilidade da sua população. Como conciliar o modelo utilitário tradicional das formações técnicas com as novas formações

tecnológicas, necessariamente mais alargadas no seu escopo? Como criar pontes permanentes entre cultura geral e profissional, sem descontinuidades entre o saber e o saber-fazer? Como promover uma dupla conciliação: preparação para empregos actuais vs. capacidade de adaptação a novos postos de trabalho; tecnologias de ponta vs. tecnologias intermédias e endógenas à cultura económica nacional.

f) *TICs* – qual o *quantum satis* de relação ideal entre a escola secundária, o seu perfil curricular e as novas tecnologias de informação e da comunicação? Como antecipar o impacte dessas novas tecnologias sobre toda a estratégia ensino-aprendizagem do ensino secundário prospectivo?

g) *Experimentação* – o justo equilíbrio entre conhecimento teórico e empírico é outra exigência delicada que é hoje useiro impor ao ensino secundário. Como fomentar a curiosidade científica, o espírito de observação e a propensão para a experimentação? Como promover um casamento mais perfeito entre Arte e Tecnologia na perspectiva de uma Nova Renascença europeia?

h) *Orientação* – a multiplicação de etapas e de percursos torna cada vez mais importantes as decisões individuais sobre caminhos. Como melhor orientar os jovens para a variedade de itinerários e ajudá-los a melhor gerir as suas oportunidade de estudos secundários? A orientação escolar e profissional dos alunos será melhor entregue a especialistas ou a professores? Em que regime de cooperação entre estes e famílias?

i) *Adolescência* – é cada vez mais multifacetada e complexa a vida do adolescente. Uma adolescência em evolução coloca delicadas questões de formação para os valores e de educação do carácter. Qual o lugar e o papel dos valores de referência de uma matriz civilizacional europeia: Justiça, Solidariedade, Liberdade, Democracia, Respeito pelo Outro, Cidadania? Como melhor prover às necessidades de uma educação para a afectividade e para a sexualidade, dentro dos limites do Estado e dos direitos das famílias?

j) *Génder* – o ensino secundário é o segmento educativo mais responsável por um manifesto desequilíbrio de génder no prosseguimento de estudos. Será que a excessiva feminização do acesso ao ensino superior pode ser melhor compensada ou atenuada ao nível secun-

dário? Como assegurar uma melhor distribuição de papéis, na óptica de um ensino secundário preocupado com as condições efectivas de paridade e de igualdade de oportunidades na sociedade portuguesa?

5. O movimento de globalização no mundo acarreta igualmente consequências incontornáveis para o ensino secundário. Será difícil buscar uma reflexão sobre o seu futuro sem considerar devidamente as implicações desse fenómeno. Neste caso, diferentemente de um ensino básico marcado por uma manifesta vinculação territorial, o ensino secundário tem de atender a requisitos de "inteligência fungível" que contribua para a liberdade de circulação de pessoas e de ideias.

   São diversos e distintos os agregados de competências que se podem considerar relevantes para um cidadão apto a lidar com a globalização.

   a) *Competências comunicacionais e linguísticas* – o tronco comum do ensino secundário deve reflectir a crescente globalização do mundo e a necessidade de nele comunicar: trilinguismo no mínimo, culturas de interface, incremento das competências sociais bem como dos conhecimentos em história, antropologia cultural, geografia física e humana.

   b) *Competências interculturais* – vencer o preconceito, apreciar a diversidade, buscar o pluralismo, dialogar com as margens, compreender o outro, criar empatia, são aptidões vitais para o mundo de amanhã que qualquer sistema de ensino secundário tem de ter bem presentes.

   c) *Competências de descoberta* – aprender a descobrir, aptidões para a navegação no oceano da internet, o cultivo da curiosidade, são outras tantas competências indispensáveis a considerar nesse nível de ensino.

   d) *Competências científicas e tecnológicas* – trata-se de compreender como o desenvolvimento humano sustentável é hoje contingente na capacidade humana de conhecer e de alargar as fronteiras do conhecimento, as quais não respeitam as puras fronteiras políticas.

   e) *Competências comunitárias* – são os requisitos essenciais de criação de capital social e de espírito de comunidade que o ensino deve apoiar, contribuindo assim para a elevação do nível de confiança mútua sobre que repousa o funcionamento estável da sociedade.

6. Na linha do elenco de desafios fundamentais a enfrentar, refira-se que o ensino secundário em Portugal, como de resto na generalidade dos países do Sul da Europa, não conseguiu ainda esclarecer o modelo de profissionalização mais adequado à sua estruturação.

   Entre os diversos sistemas vigentes no continente europeu Portugal tem muito a ganhar com uma aproximação efectiva escola-mercado de trabalho segundo o modelo dual alemão, isto é, fazendo maior recurso ao instituto da alternância, que tem sido objecto de ampla literatura e experimentação.

   Do mesmo modo, o direito de retorno ao sistema, mediante créditos de tempo que estimulem a recorrência merece séria estimulação. O ensino secundário, como primeira opção formal após a escolaridade obrigatória, não é mais do que uma etapa de um processo alargado de Educação ao Longo da Vida, a qual tem um significado muito importante para a realização de uma vida de aprendizagem contínua. Aprender a aprender é, sem dúvida, uma das mais importantes missões do ensino secundário.

   Mas o ensino secundário muito terá a ganhar em flexibilidade, designadamente em tudo quanto tenha a ver com a avaliação diagnóstica de competências adquiridas por via prática e a respectiva acreditação. Nesta medida, o ensino ver-se-ia finalmente aberto à *Metis* como complemento natural do ênfase culturalmente enviesado que tem sido dado, ao longo dos últimos séculos, à *Techne* e à *Episteme*.

   A escola secundária procederia, por esse caminho, à descoberta de novos saberes tácitos, cuja codificação nem sempre se afigura fácil ou possível na ausência de uma filosofia de estreitamento entre os mundos da escola e os das organizações sociais, culturais ou económicas.

7. O ensino secundário ressurge hoje como grande placa giratória do sistema educativo e da vida do estudante.

   Como nas grandes estratégias de comunicação, seja viária, ferroviária ou aérea, o anquilosamento das placas giratórias, ou as suas disfunções, têm pesadas consequências para o funcionamento geral dos sistemas, a montante ou a jusante. Sem embargo disso, é nas grandes plataformas de interface que se jogam as principais apostas estratégicas.

A eficácia do ensino secundário perante os papéis decisivos que a sociedade contemporânea lhe comete continua nuclearmente dependente da capacidade e do empenhamento dos professores e das lideranças locais.

Por isso, investir na formação dos docentes e dos gestores escolares, motivá-los para as novas tarefas que se lhes abrem, nos planos formativo, social, cultural e comunitário, afigura-se cada vez mais como tarefa inadiável.

O futuro do ensino secundário, numa época de fortes ventos tecnológicos, nunca terá estado tão dependente do seu conteúdo humano e das condições da sua entusiástica mobilização.

Roberto Carneiro
Portugal

10. Dos 15 aos 19 anos — o nosso futuro ou que lugar para o ensino secundário pós-obrigatório?

Roger Sautier

Hoje, não há salvação para um jovem de 19 anos se não possuir um diploma que certifique que atingiu o seu melhor nível de competência.

Vai longe o tempo em que um jovem podia sair da escola aos 15 anos e, mesmo assim, trepar escalões até postos de responsabilidade.

Neste novo contexto, o desafio a relevar consiste em conduzir cada jovem ao caminho que, aos 19 anos, desemboque numa certificação de qualidade. Evidentemente, o trajecto deve ter em conta inteligências diferentes, necessidades dos indivíduos e do mundo de trabalho. Trata-se de visar o desenvolvimento do conjunto da personalidade dos jovens que é composta por faculdades intelectuais, humanas e manuais.

Historicamente, a Suíça tem um modelo de formação que oferece aos jovens 15-19 anos duas vias principais:

- a via da aprendizagem que agrupa perto de 70% dos jovens e que propõe ao aprendiz uma formação partilhada entre dois actores: a empresa e a escola profissional (sistema dual). O papel da empresa é fazer adquirir as capacidades práticas, o da escola é dispensar o ensino dos conhecimentos teóricos necessários para exercer a profissão, bem como a cultura geral. Trata-se de facto, neste caso, de uma "escola outra", considerada por um grupo demasiado numeroso de aprendizes como o fim da escola, ponto de vista compreensível porque o objectivo desta formação era até agora fornecer um saber tão prático e dirigido quanto possível.
- a via dos estudos liceais que agrupa menos de 20% dos jovens e cuja finalidade era assegurar uma cultura geral vasta e sólida.

Tradicionalmente, estas duas vias tinham por consequência separar em dois mundos os jovens de 15 e 19 anos e, por isso, contribuir para manter o

mito liceal como via nobre aberta a um número restrito de jovens. Mito cuja pertinência convém aceitar: com efeito, escolher a via liceal aos 15 anos era garantir, aos 19 anos, uma escolha extremamente vasta de saídas universitárias e politécnicas enquanto que entrar para a aprendizagem era encontrar-se, aos 19 anos, com um certificado federal de capacidade numa profissão e aceitar entrar na vida activa com poucas saídas no âmbito do terciário, excepto em casos de motivação excepcional.

Hoje, essa dicotomia começa a desaparecer. As oportunidades são agora iguais nas duas vias. Evidentemente, do ponto de vista psicológico, tem ainda de ser feito um trabalho de informação e persuasão.

Esse trabalho de persuasão visa tornar mais atractiva a via da aprendizagem, uma vez que a via liceal continua a ser objecto da consideração e do prestígio ligados ao seu estatuto social.

Oportunidades iguais porque hoje a via de aprendizagem desemboca, para os aprendizes que tenham competências, na maturidade profissional e a via de estudo na maturidade liceal.

Via de excelência paralela à maturidade liceal, a maturidade profissional dá acesso sem exames às escolas superiores especializadas, espécie de universidade das profissões.

A introdução da maturidade profissional é uma medida que contribui para a realização da economia suíça, oferecendo novas perspectivas aos jovens dos 15 aos 19 anos. De facto, trata-se de permitir a emergência de novas elites profissionais e igualmente de travar o afluxo crescente em direcção à universidade criando uma estrutura alternativa, espécie de universidade das profissões cuja igualdade na diferença se postula. Complemento à formação profissional de base, ela eleva o nível de cultura geral dos portadores de um certificado federal de capacidade, desenvolvendo-lhes competências pessoais e sociais tão importantes como as competências profissionais específicas.

Actualmente, a ideia está em marcha. Esperemos que a Suiça agarre verdadeiramente este desafio e que o futuro dê razão aos espíritos inovadores. Notemos, no entanto, que certas empresas estão reticentes em acolher aprendizes que desejavam completar a respectiva formação pela aquisição da

maturidade profissional. Isto significa, para elas, um tempo de trabalho na empresa reduzido, em geral, em 20%.

Por outro lado, a maturidade liceal também está em fase de reforma. Graças a um sistema mais vasto e mais flexível de opções, ela valoriza o projecto do jovem e responsabiliza-o mais que no passado.

A via de aprendizagem, oferecendo a uma maioria de jovens uma escola alternativa, que alia formação teórica e prática profissional, também está em fase de restruturação que repousa em dois vectores:

- a formação de base que deve assegurar uma cultura geral deve ser intensificada afim de permitir a cada jovem afrontar os desafios pessoais e profissionais que o esperam: alargando o âmbito das suas competências, oferece-se aos jovens pontos de referência para a sua vida actual e futura.
- a realidade que obriga todos os jovens e os menos jovens a dar provas de maleabilidade e de mobilidade é incompatível com uma oferta de formação cujo leque permite enumerar aí umas 260 profissões extremamente especializadas. Convém reagrupar as formações em torno de troncos comuns que desenvolvam competências transferíveis. A especialização é então, apenas, um resultado.

De agora em diante, o secundário II, na Suiça, caracterizar-se-á pela existência de três fileiras à saída da escolaridade obrigatória:

- a fileira liceal, permitindo a aquisição da maturidade liceal;
- a fileira de formação profissional, oferecendo simultaneamente — para aqueles e aquelas que o desejarem — a aquisição de um certificado federal de capacidade (CFC) e de uma maturidade profissional;
- a fileira "escola de grau diploma" (EDD) que permite a aquisição do diploma EDD.

Uma síntese das saídas possíveis ao nível terciário mostra que:

- a maturidade liceal conduz à universidade;
- a maturidade profissional às altas escolas especializadas técnicas, económicas e artísticas (HES);
- o diploma EDD encaminha para as escolas profissionais subsequentes, particularmente nos sectores social e da saúde.

Um novo esforço deve ser feito na implementação de pontes que permitam a passagem de uma fileira para a outra, evitando, deste modo, a instituição de um sistema demasiado fechado. Uma vez que cada tipo de formação apresenta um perfil específico, no qual, aliás, consiste a respectiva força, não basta contentarmo-nos com declarações sobre a equivalência das formações de diferente orientação. Será muito mais importante elaborar normas que fixem os conhecimentos e as competências que devem ser adquiridas numa dada formação e o ensino suplementar que é preciso seguir para obter a equivalência a uma outra formação.

Em conclusão, citemos M. Peter Schmid, antigo presidente da Conferência Suiça dos directores de instrução pública:

"No contexto económico actual caracterizado, por um lado, por fortes exigências colocadas às pessoas assalariadas e, por outro, por despedimentos de pessoas mesmo muito qualificadas, a questão pedagógica põe-se nos seguintes termos: poderemos nós formar os jovens de modo a tornarem-se simultaneamente pessoas activas com o gosto do desempenho e seres humanos cuja razão de ser e cuja alegria de viver residam também noutros valores, não económicos, se se encontrarem temporária ou demoradamente no desemprego? Seria demasiado fácil que os meios empresariais negligenciassem o interesse geral para verem apenas os seus interesses a curto prazo, fixassem os princípios de gestão correspondentes e apresentassem em seguida a factura ao sistema de formação. É necessário não apenas ter em vista mas também organizar sistematicamente a colaboração dos meios educativos e económicos aquando da concepção das formações e da implementação da oferta. Esta preocupação deve aplicar-se, primeiro, aos lugares de aprendizagem mas também às possibilidades de aperfeiçoamento e às relações públicas."

Roger Sautier
França

11. Que saberes ensinar no liceu?

Claude Rebaud

Em Novembro de 1997, o Ministro da Educação Nacional, Claude Allègre, lançou um colóquio sobre o tema "Que saberes ensinar no liceu?". Esse colóquio desenrolou-se por um período de seis meses, e deu origem a uma consulta alargada ao conjunto dos alunos, dos professores e dos pais dos alunos de todos os liceus de França.

Muito rapidamente, as respostas ao questionário mostram que a pergunta inicial acabava por ser substituída, em larga escala, por uma outra, mais geral: "qual é a função do liceu?"

O problema do que está em jogo na escolaridade pós-obrigatória foi, portanto, profundamente debatido, ao longo dessa consulta.

A situação do liceu, hoje em França

90% dos alunos de uma certa idade entram para o primeiro ano do liceu de ensino geral, tecnológico ou profissional.

Quer dizer que o liceu é considerado como a última "parte" da escola para todos; ao mesmo tempo, é o espaço onde os alunos preparam a orientação para o ensino superior ou a sua inserção na vida profissional. O liceu não é visto pelos alunos como um local de insucesso escolar no que diz respeito às classificações dos exames. A grande maioria deles consegue, melhor ou pior, passar no exame terminal. Em contrapartida, é muitas vezes visto como um lugar de insucesso quanto à capacidade de fazer com que os alunos tenham sucesso no ensino superior ou se integrem na vida profissional. Por outro lado, verifica-se que os jovens saídos de meios socioprofissionais menos favorecidos integram muito menos facilmente as fileiras consideradas nobres do ensino geral, estão menos bem preparados para ter sucesso no ensino superior do que os outros. Pode, pois, dizer-se que hoje o liceu venceu o desafio de massificação mas que lhe falta ganhar o da democratização.

As expectativas sociais em relação ao liceu

Através das respostas ao questionário distribuído aos alunos no quadro da consulta, nota-se neles a aceitação do facto de que o liceu é um local de vida obrigatório e natural. Consideram que não se pode evitar o liceu e, pelo contrário, teriam até tendência a esperar mais dele. O liceu, em termos de saberes, é visto como o local de todas as aquisições: no liceu, pode aceder-se à cultura; no liceu, aprende-se a viver em conjunto; no liceu, preparamo-nos para a vida profissional, para os estudos superiores. O liceu deveria mesmo ser o local de aquisição de todos os saberes úteis, seja a aprendizagem de receitas de cozinha ou das regras elementares do conserto de uma motorizada. No entanto, os alunos não estão satisfeitos com a sua vida no liceu. Criticam nele, à mistura, o aspecto demasiado magistral, a demasiada pressão que sofrem, a avaliação que não é suficientemente formativa, o desprezo que há em relação ao ensino profissional e, sobretudo, a ausência de relações com os adultos e com os professores em particular; dizem que não são suficientemente respeitados.

Os bloqueios

A evolução do liceu é, evidentemente, desejada por todos; no entanto, quando se trata de passar às transformações ou às reformas, surgem sistematicamente um certo número de bloqueios. Os bloqueios sindicais e corporativos são particularmente numerosos. Se todo o pessoal e respectivas organizações são favoráveis a uma redução global dos horários e dos programas, cada um fica agarrado à sua disciplina, ao seu programa e à sua carga horária.

Os sindicatos, na sua maioria, opõem-se a qualquer modificação do serviço dos professores, indispensável, no entanto, se se quiser que o liceu responda à sua nova missão.

Os bloqueios republicanos, sobretudo parisienses, alimentam o sonho idílico do regresso a uma escola comum para todos, cujo modelo é, para eles, a escola de Jules Ferry.

Temem que a atenção diferenciada aos alunos e o interesse pela pedagogia prejudiquem a transmissão de saberes e de valores comuns a todos os

jovens da Nação. Em conclusão, proclamam a necessidade de uma escola construída segundo um modelo jacobino que nunca mudaria.

Em resumo, os ministros que se sucedem temem estes diferentes lobbies sindicais, corporativos ou republicanos e levam a cabo reformas que, sendo à partida corajosas, são em seguida submetidas às pressões desses lobbies e acabam por, em definitivo, perder qualquer coerência.

O que está em jogo na reforma liceal

O liceu é, no entanto, um ponto nevrálgico do sistema educativo e a sua reforma é essencial para o conjunto do sistema. Claude Allègre compreendeu-o bem. É mudando o liceu que se modificará, por ricochete, a escola básica e que se fará evoluir o ensino superior.

O liceu, com efeito, é o espaço final da aquisição da cultura comum. É portanto no liceu que podemos definir o homem ao qual queremos chegar, é no liceu que podemos dizer o que deve ser o homem culto do século XXI. Reformando o liceu de hoje, pode portanto reformar-se eficazmente o ensino elementar e o ensino do *collège*. Sabe-se, com efeito, por experiência, que reformar a partir da base não serve de nada, se não se definiu claramente o topo, uma vez que a base fixa sempre os seus objectivos em função daquilo que o topo espera.

Ao definir, por outro lado, o homem culto de hoje, enunciam-se também os conhecimentos, os valores, os pontos de referência comuns a todos os que vivem na mesma Nação.

Ora, sabe-se o papel fundamental que a escola desempenha nessas aquisições, uma vez que as grandes instituições tradicionais como a religião, a família, já não desempenham o papel que desempenhavam outrora, e a escola deve, conforme puder, substituí-las. Definir a cultura comum adquirida no liceu, é, portanto, permitir construir a Nação.

Reformar o liceu

- tendo em conta a diversidade de públicos que acolhe,
- implementando estratégias pedagógicas apropriadas a cada um,

- criando percursos diversificados,
- arranjando permanentemente pontes para transitar de um percurso para outro,
- é permitir a realização dos grandes valores da República "Liberdade — Igualdade — Fraternidade", é dar a cada um iguais hipóteses de sucesso, seja qual for a sua origem social e cultural.

Fazer do liceu um local em que se aprende a viver juntos, em que se vivam, no quotidiano, as regras elementares da democracia, é fazer viver a República e a Democracia. É certamente o melhor meio de evitar a emergência de tendências tribais.

Os alicerces da mudança

Para que o liceu mude de forma significativa é preciso fazer um acordo sobre as alterações necessárias entre as diferentes partes envolvidas: sindicatos, associações disciplinares, movimentos de reflexão sobre o sistema educativo, associações peri-educativas, federações de pais dos alunos, instâncias políticas. Essas alterações devem, por outro lado, ocorrer em simultâneo. Há seis zonas de mudança incontornáveis:

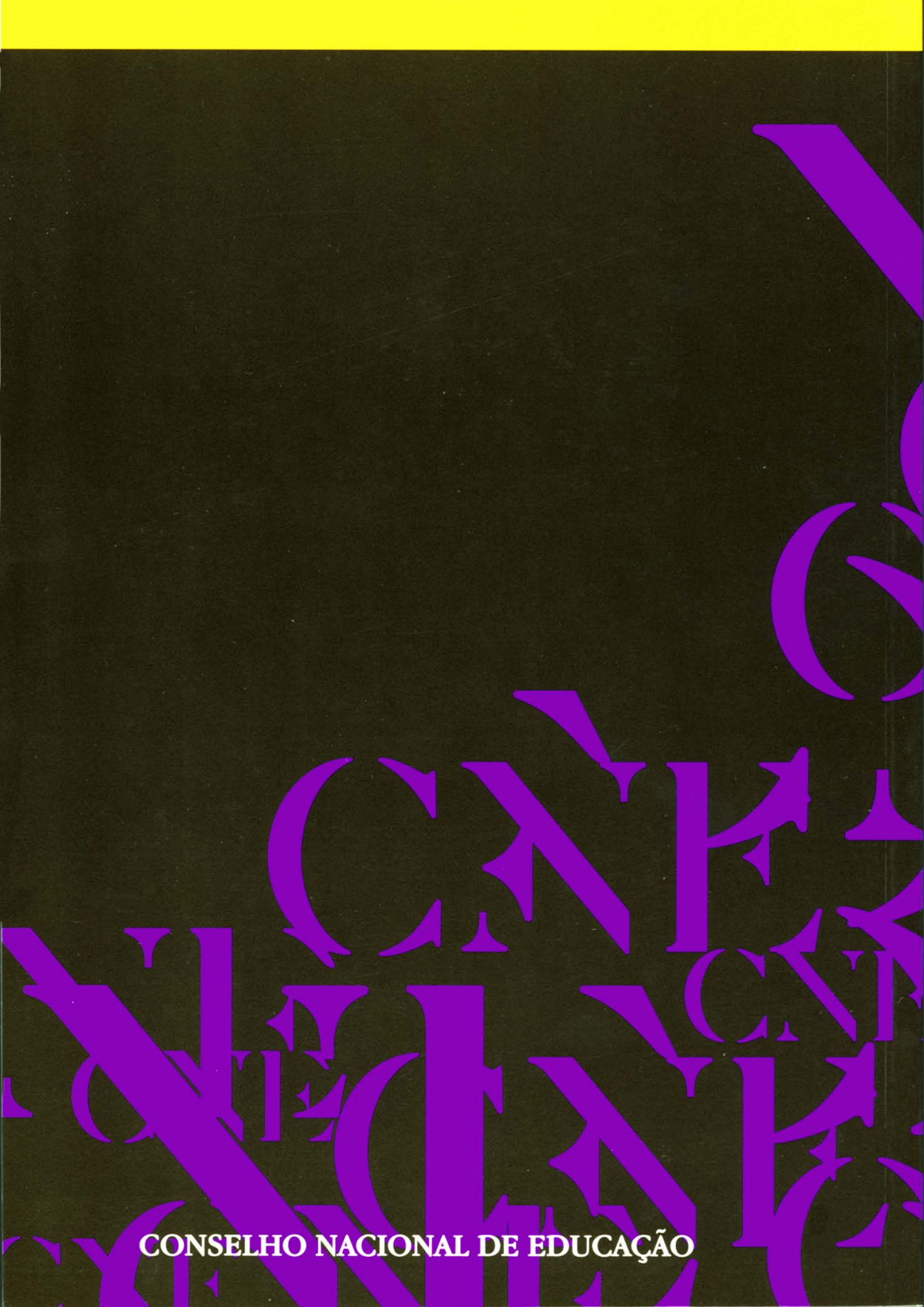
- **a profissão de professor** — para ter em conta a diversidade dos alunos e lhes fornecer a ajuda necessária para o sucesso, não basta contentar-se com manter o estatuto de há 50 anos, que define a profissão de professor. É necessário que esse serviço seja redefinido em actividades de ensino propriamente ditas, por um lado, mas também em actividades de acompanhamento escolar. É necessário ter em conta o trabalho de equipa para fazer mais interdisciplinaridade e para dar uma atenção mais global ao aluno…
- **a organização do estabelecimento escolar** — o estabelecimento escolar deve jogar com todas as margens de autonomia e organizar-se em função da diversidade dos alunos que acolhe e das suas especificidades.
- **o projecto de estabelecimento** — é necessário, neste novo contexto, que o estabelecimento organize a sua estratégia em função das suas especificidades, tendo em conta os imperativos que lhe são fixados pela Nação. O projecto de estabelecimento não deve apenas dizer respeito às actividades periféricas; deve ir ao cerne das actividades do estabelecimento, quer dizer, das actividades de ensino.

- **o mapa escolar** — o liceu só pode conseguir construir uma nação solidária se permitir aos jovens de diferentes origens que vivam em conjunto. Ora, hoje os estabelecimentos têm tendência a ampliar, pelo recrutamento que fazem, os fenómenos de segregação urbana. É, portanto, urgente que medidas claras de distribuição dos jovens nos estabelecimentos escolares permitam essa mistura das populações. É necessário também que o ensino privado não venha contrariar estes objectivos.
- **a formação** — os desafios de hoje fazem com que o liceu tenha de se adaptar constantemente e funcionar de forma mais complexa. A qualidade do pessoal de direcção torna-se uma prioridade essencial; de igual modo, os professores deverão ser capazes de transmitir os seus conhecimentos através de estratégias pedagógicas diversificadas. A formação do pessoal é portanto essencial para o sucesso da mudança.
- **a avaliação final** — é evidente que pais, alunos e professores estão obcecados pelo sucesso no exame final. É necessário modificar as respectivas modalidades e provavelmente desenvolver o controle em cursos de formação se se quiser que o liceu responda à sua tripla exigência de instrução, de educação e de formação.

Na sequência da consulta aos liceus, nasceram grandes expectativas sobretudo da parte dos alunos. O país adquiriu uma visão mais clara daquilo que deve ser o liceu de amanhã. A necessidade de construir um consenso faz com que tenhamos entrado, desde agora, numa fase delicada. O Ministério deve, por um lado, propor modificações de programas, uma nova organização de horários, estruturas de ajuda individualizada, trabalhos individuais devidamente enquadrados. Deve melhorar os textos que existem sobre a vida escolar e a democracia e, ao mesmo tempo, deve solicitar a contribuição dos seus parceiros, sem prejudicar aquilo que torna o conjunto das mudanças corrente.

O trabalho é complexo, a negociação difícil, mas as expectativas provocadas pela consulta sobre os liceus tornam as reformas urgentes. A duração da permanência de um aluno no liceu é curta. Ele não pode contentar-se com reformas que, ser-lhe ia dito, apenas interessam para as gerações futuras.

Claude Rebaud
França


CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO